

# BEZIEHUNGEN ZWISCHEN GESCHICHTSANSCHAUUNG UND SOZIALPOLITIK IM MITTELSCHULGESETZ UND LEHRPLAN VOM JAHRE 1924

von  
MÁTYÁS UNGER

## Einige einleitenden Bemerkungen

Im Herbst 1919 siegte — mit Unterstützung der Entente — die Gegenrevolution, und nach dem Sturze der Diktatur des Proletariats, der Räterepublik begann in Ungarn die ein Vierteljahrhundert dauernde gegenrevolutionäre Periode. Das mit dem Namen Horthy's eng verbundene neue System konnte sich aber nur nach Jahren — unter der Ministerpräsidentschaft des Grafen István Bethlen — stufenweise konsolidieren.

In der Schulpolitik ergab sich eine ähnliche Lage. Das gegenrevolutionäre System brauchte fünf Jahre dazu, um — den radikal veränderten Verhältnissen Rechnung tragend als erstes — ein neues Mittelschulgesetz zu schaffen. In der Vorbereitung des G.A. XI. vom Jahre 1924 und des sich diesem anschliessenden Lehrplans spielten besonders zwei Kulturpolitiker: der Kultusminister Graf Kuno Klebelsberg und sein Staatssekretär — der offizielle Geschichtsphilosoph der Horthy-Aera — Gyula Kornis eine entscheidende Rolle, Klebelsberg ist unbestreitbar der konzeptionsreichste Kulturpolitiker und Wissenschaftsorganisator zu jener Zeit. Er formulierte die Theorie der ungarischen „kulturellen Überlegenheit“ und mit Hilfe Kornis's verwirklichte er die Schulpolitik der sich konsolidierenden Gegenrevolution.<sup>1</sup>

In unserer Arbeit wollen wir prüfen, auf welcher Grundlage das Mittelschulgesetz und der Lehrplan vom Jahre 1924 zustande kam und welche Wechselwirkung zwischen deren Geschichtsanschauung und den sozialpolitischen und kulturpolitischen Zielsetzungen der sich — nach einer unsicheren Übergangsperiode — allmählich konsolidierenden Gegenrevolution besteht.

Gesellschaftliche Basis und Trägerin der Geschichtsanschauung der Gegenrevolution ist die sog. Mittelklasse.

„Die Ideen der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Ideen, das heisst, dass jene Klasse, die die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, zugleich auch deren herrschende geistige Macht ist“ — lesen wir in der Deutschen Ideologie.<sup>2</sup> Diesen Zusammenhang bestätigen auch die ungarischen Verhältnisse, die im übrigen in der historischen Entwicklung so viele spezielle Züge aufweisen.

In den Jahrhunderten des Feudalismus war bei uns die materiell und geistig herrschende Macht der begüterte Adel, der mit seiner Ideologie und Politik des Reformzeitalters und der Jahre 1848, wohl nicht seine Alleinherrschaft, aber immerhin seine führende Rolle in die Zeit des Kapitalismus der dualistischen Epoche hinübergerettet hat. In der Geschichtsanschauung entsprach der unveränderten führenden Rolle der besitzenden Klasse eine sonderbare Legierung der Vergangenheitsanschauung des Adelsstandes und des Liberalismus, in der das Tripartitum Werbőczy's vom Jahre 1514 auf den gleichen Nenner mit den bürgerlichen Freiheitsrechten des 19. Jahrhunderts gebracht wurde.

Um die Jahrhundertwende bezweifelten die ungarische Sozialdemokratie und der bürgerliche Rationalismus — im Namen der Arbeiterklasse und der progressiven Bourgeoisie — die führende Rolle der besitzenden Klasse und verbanden ihren politischen Kampf mit der marxistischen Ideologie. Zur Zeit der Räterepublik konnte dann die siegreiche Macht des Proletariats ihre auf dem Klassenkampf und dem Internationalismus beruhende Anschauung auf dem gesamten Gebiet des Unterrichtswesens zur Geltung bringen. Dem bereitete jedoch nach 133 Tagen die Gegenrevolution ein jähes Ende.

Im Jahre 1919 bildete die besitzende Klasse den Kern der Restaurationskräfte. Die an Zahl und an materieller Kraft geschwächte besitzende Klasse vermochte jedoch allein die Führung nicht mehr übernehmen. Es bestand die Notwendigkeit einer Ausweitung der gesellschaftlichen Basis. Die Ideologen und Politiker der Gegenrevolution entwickelten in dieser Absicht den Begriff des sog. „Mittelstandes“.

Der Gebrauch des Terminus „Mittelstand“ widerspricht aber nicht allein dem marxistischen Klassenbegriff, sondern er wird auch in der Literatur und Publizistik der Gegenrevolution nicht eindeutig ausgelegt. Dennoch scheint es, dass unter Mittelstand im allgemeinen *die Beamten-schicht und die besitzende Klasse* verstanden wurden. Das heisst, die besitzende Klasse wurde mit der nach Trianon auf eine unverhältnismässig hohe Zahl angeschwollenen, von der Staatsgewalt abhängigen und an der Aufrechterhaltung der Staatsgewalt unmittelbar interessierten Beamenschaft verstärkt. Dies ging um so viel leichter, da ein beträchtlicher Teil der Beamten ohnehin der verarmten, ihres Gutsbesitzes verlustig gewordenen Gentryschicht, beziehungsweise den Nachkommen des gewesenen niedrigen Adels entstammte, sich auch ohne Gutsbesitz sich zu den gleichen Lebensidealen bekannte wie die besitzende Klasse adeliger Herkunft, und sich für „Herren“ hielt.<sup>3</sup> Die Schaffung des „Mittelstandes“ war somit eigentlich ein Anpassen der die politische Macht unverändert beanspruchenden herrschenden Klasse an die geänderten Kräfteverhältnisse.

Die Hebammen des „Mittelstandes“ waren bestrebt die Berufung der neuen „Führerklasse“, ihre Berechtigung zur führenden politischen Rolle zu unterstützen. Elemér Radisics betonte — eigentlich die Worte Kornis's wiederholend — immerfort, das der „historische“ Mittelstand über „Imponderabilien“ verfügt, wie keine andere Schichte der Gesell-



schaft. Um dem grösseren Nachdruck zu verleihen dehnte Gesztelyi Nagy den Begriff des Mittelstandes auch auf die ferne Vergangenheit aus, und behauptete: „im Verlaufe der Geschichte erhielt in Sprache und Empfinden der Mittelstand das nationale Leben aufrecht, er war es, der an Blut und Gut das meiste opferte“.<sup>4</sup> So wurde der „Mittelstand“ zum Rechtsnachfolger der „nationerhaltenden“ ungarischen adeligen besitzenden Klasse.

Die Führer der Gegenrevolution erkannten es, dass die idealistische Weltanschauung des Mittelstandes, *seine nationalistische Geschichtsauffassung und konservative Gesellschaftsanschauung* zu einer Garantie der Kontinuität der Macht werden würden. „Der Mittelstand bewegt sich – schreibt Kornis –, wie dies die Geschichte beweist, im Durchschnitt (verstehe: im allgemeinen) in Richtung der kontinuierlich wirkenden historischen Kräfte.“ Noch prägnanter formuliert er aber den anderen grundlegenden Zug der Anschauung des Mittelstandes, indem er folgendes schreibt: „Der Nationalismus ist die Seele des Mittelstandes, sein wichtigstes Bestandmerkmal und sein Wesen“.<sup>5</sup>

Die „Mittelstands“-konzeption der Gegenrevolution hatte natürlich ausserordentlich weitreichende sozialpolitische und kulturpolitische Folgen. Es muss zugegeben werden, dass die Regierung Bethlen in dieser Beziehung sehr bewusst handelte. Sie unternahm alles um den Mittelstand zur Führung im konservativreaktionärem Geist fähig zu machen. In ihrer Sozialpolitik war sie darauf bedacht, dass der Mittelstand seinen „Herren“-charakter beibehalte, in ihrer Kulturpolitik hingegen darauf, dass die Söhne des Mittelstandes für ihre gesellschaftlich führende Rolle möglichst gut vorbereitet werden. So wurden im Zusammenhang mit dem Mittelstand die Wahrung der *gesellschaftlichen Homogenität* und die Steigerung der *Führungsfähigkeit* zu zentralen Aufgaben. Die Homogenität wünschte die Regierung Bethlen durch Ausgestaltung eines „geschlossenen“ Mittelstandes, das heisst durch Beschränkung der Anzahl der „von unten“ Kommenden, die Steigerung der Führungsfähigkeit aber durch die Ausbildung einer „geistigen Elite“ zu erreichen.

Im Zeichen dieser Konzeption kam das Mittelschulgesetz vom Jahre 1924 und der neue Mittelschullehrplan zustande.<sup>6</sup>

### Die Vorgeschichte des Mittelschulgesetzes. Debatte über den Charakter der neuen Mittelschule

Die Reformer Maria Theresias waren die ersten, die bei Abfassung der Ratio Educationis offen erklärt haben, dass das Schulwesen ein Politikum sei. „Das wirkliche, weitblickendste und erfolgreichste Politikum“ – setzte Sándor Imre anfangs des 20. Jahrhunderts hinzu.<sup>7</sup>

Nach 1919 drangen die Fragen des Unterrichtswesens in den Vordergrund des politischen Interesses, indem das gegenrevolutionäre System die Konsolidierung des Systems auf lange Sicht auf diesem Gebiete suchte. Im Zusammenhang damit ergab sich aber auch sofort die Notwendigkeit

radikaler Aenderungen. Der Dualismus liess ein veraltetes, und – mit seiner voneinander scharf abgetrennten Dreiergliederung: Mittelschule, Bürgerschule, Volksschule – ein antidemokratisches Schulsystem als Erbe zurück. „Die Aktualität einer allgemeinen Schulreform besteht daher prinzipiell ausser jedem Zweifel“ – stellte 1921 der angesehenste Pädagoge jener Zeit, Ernő Fináczy fest.<sup>8</sup>

Eine solche umfassende „allgemeine“ Unterrichtsreform, wie sie Fináczy erwähnt, wurde von der Räterepublik durchgeführt („mit Ausnahme von József Eötvös gab es vielleicht keinen Unterrichtsminister, der das Unterrichtswesen so einheitlich aufgefasst hätte . . . wie das Volkskommissariat“).<sup>9</sup> Den zum Teil unter dessen Einfluss, zum Teil im Interesse einer politischen Konsolidation betonten allgemeinen Reformversprechungen entsprechend sagten die Minister (Huszár, Haller) zuerst die umfassende Regelung des Unterrichtswesens zu. József Vass<sup>10</sup> wollte die Angelegenheit der Mittelschule schon gesondert behandeln, doch der Landesunterrichtsrat (OKT), in dessen Wirkungsbereich die Vorbereitung der Schulreform gehörte,<sup>11</sup> hielt seine Aufgabe nur innerhalb eines weiteren Kreises für lösbar. „Sämtliche Schularten müssten einheitlich betrachtet werden“ – sagte Fináczy laut des Protokolls einer Sitzung.<sup>12</sup> Dem Blatte Budapesti Hírlap erklärt der Minister, dass der Landesunterrichtsrat „an dem Entwurf der allgemeinen Unterrichtsreform arbeitet, und im Rahmen dieser auch die Lehrpläne der neuartigen Mittelschulen ausarbeiten wird.“<sup>13</sup> Parallel mit der Kräftigung des gegenrevolutionären Systems begann aber allmählich – wegen verschiedener, vor allem politischer und wirtschaftlicher Überlegungen – die allgemeine Reformlust abzuflauen, und als Klebelsberg im Jahre 1922 das Kultusressort übernahm, gelangte die gesonderte Reform der Mittelschule – der Schule des Mittelstandes – in den Vordergrund. „Da eine gewisse Reihenfolge der Dinge einzuhalten ist, werde ich erst nach Abschluss der Mittelschulreform mit der Volksschulreform hervortreten“ – erklärte der Minister im Jahre 1924.<sup>14</sup>

*Die Absonderung der Mittelschulreform* und deren Behandlung an erster Stelle, brachten nicht allein das zum Ausdruck, dass die Mittelschulen für das System besonders wichtig sind, sondern auch das, dass das Regime vom Gedanken einer umfassenden, demokratischen Reform Abstand nimmt, und die scharfe Trennung zwischen den einzelnen Schultypen beibehalten will. Kornis's kulturpolitische Vorstellungen setzten sich durch. Die Verteilung der kulturellen Güter soll auch zukünftig im Zeichen der „christlichen Gerechtigkeit“ erfolgen, und zwar folgendermassen: den physischen Werktätigen, Arbeitern und Bauern die Volksschule; den Gewerbetreibenden, der Mittelschicht die Bürgerschule; dem Mittelstand die Mittelschule, genauer die „wirkliche“ Mittelschule: das Gymnasium.<sup>15</sup>

Der Verabschiedung des Mittelschulgesetzes ging eine sehr heftige *Debatte* voran. Die Meinungsverschiedenheiten entfalteten sich namentlich um zwei Fragen herum. Gebe es eine „einheitliche Mittelschule“ oder nicht, soll sich die Mittelschule den zeitgemässen Erfordernissen an-



passen, oder bleibe auch zukünftig ihr humanistischer Charakter erhalten?

Die einheitliche Mittelschule war schon seit der Jahrhundertwende weltweit eine immer wiederkehrende Forderung der fortschrittlichen Pädagogen. Die Forderungen hatten einen solchen Widerhall, dass es die Verfasser des Lehrplanes vom Jahre 1899 für nötig hielten zu bemerken: „Es wäre die Aufgabe der Zukunft den Stamm der in jeder Mittelschule gleichermassen obligaten und vollkommen einheitlichen Kulturelemente auf der nun gelegten Grundlage endgültig aufzubauen.“<sup>16</sup>

Die ersten Kultusminister der antirevolutionären Ära neigten noch dazu, die einheitliche Mittelschule – zumindest teilweise – zu verwirklichen.<sup>17</sup> Die Berufswahl hätte sich so in jenes Alter verschoben, da die individuellen Fähigkeiten besser beurteilt werden können, und die einheitliche Grundlage auch der seitens der Mittelschule gebotenen Bildung einen einheitlicheren Charakter gewährt hätte. Es ist im ersten Augenblick offensichtlich, dass die „einheitliche Mittelschule“ auch um vieles demokratischer ist, wären doch sämtliche Weiterlernenden noch weitere vier Jahre in die gleiche Schule gegangen. Da bei uns in diesem Falle auch die vierklassige Bürgerschule mit der neuen Mittelschule verschmolzen worden wäre, hätten die aus verschiedenen Gesellschaftsschichten stammenden Kinder im Alter von 10–14 Jahren ihre Lebensverhältnisse und ihr Denken gegenseitig besser kennenlernen können.

Die Kräfte der gesellschaftlichen Absonderung wurden aber eben dadurch mobilisiert, und sie erwiesen sich als stärker. Die siegreiche Gegenmeinung erörterte Kornis mit grösstem Apparat. Er behauptete, dass die Einverleibung der Bürgerschule ein Sinken des Niveaus zur Folge gehabt hätte. Er schrak aber auch vor einer noch offeneren Rede nicht zurück. In die Mittelschule – sagte er – strömten auch bisher schon zu viele, nicht dahin gehörende Elemente („Kulturpöbel“), aber auch im übrigen beanspruchen die „von höher“ Stammenden eine andere Erziehung, wie die „aus den niedrigen Reihen“ Kommenden, da ihre seelischen Gegebenheiten unterschiedlich sind. – Die Furcht vor einem „geistigen Proletariat“ entschied schliesslich die Stellungnahme der Regierung: der Plan einer „einheitlichen Mittelschule“ wurde von der Tagesordnung genommen. („Demokratismus“? „Diesem eher parolenhaften abstrakten Prinzip darf doch jener Vorteil nicht geopfert werden, den eine Absonderung der verschiedenen Schularten der natürlichen und notwendigen Schichtung der Gesellschaft entsprechend für die nationale Arbeitsgemeinschaft bedeutet“<sup>18</sup> – fragt Kornis, und es fällt einem die auf der Gesellschaftsanschauung Werbőczy's beruhende Adresse der Adeligen des Komitates Hont vom Jahre 1790 ein: „Wohl ist es natürlich, dass die Freiheit, die selbst jedem Tier lieb ist, von sämtlichen Volksklassen erwünscht wird; doch da es die Vorsehung wollte, dass einzelne zu Königen, andere zu Adeligen und wieder andere zu Knechten geboren wurden: werden wir ohne die christliche Liebe zu verletzen von unseren Rechten Gebrauch machen.“<sup>19</sup>)

Das Bestreben der fortschrittlichen Pädagogik erlitt Schiffbruch, die „Gefahr“ der „einheitlichen Mittelschule“ entschwand, und – um Korin's Ausdruck zu gebrauchen – es ist gelungen einer „Balkanisierung unserer Mittelschulen“ aus dem Wege zu gehen“.<sup>20</sup> Ähnlich endete auch der Kampf um die Modernisierung der Mittelschule. Der Jahrzehnte währende Ansturm der Naturwissenschaft und der modernen Sprachen erzielte keinen durchschlagenden Erfolg, in der Atmosphäre der Restauration blieb der Charakter der Mittelschule im wesentlichen unverändert. Ebenso, wie Jahrzehnte zuvor die Realschule der Mittelschultyp blieb, mit dem jene zum Schweigen gebracht wurden, die den Vorrang der modernen Kulturelemente gefordert haben, so war auch der neue Schultypus das Realgymnasium eine Verkörperlichung des Kompromisses. Das Kulturideal blieb aber das alte. Klebelsberg gab dem in seiner Antrittsrede folgendermassen Ausdruck: „wirklich feine Köpfe können in erster Linie auf Grund der griechischen und lateinischen Bildung entwickelt werden“.<sup>21</sup>

Das Wesen der Gymnasien erblickten alle ihre Verteidiger – und auch sämtliche amtliche Dokumente – darin, dass in ihrem Lehrstoff die „*geschichtlich-sprachlichen*“ Kulturelemente vorherrschen. („Es ist zu betonen, dass der Lehrplan der Mittelschule in seinen Grundgedanken und in seinem ganzen Aufbau bewusst vom geschichtlichen Geiste durchdrungen ist“ – können wir in den „Anweisungen“ lesen.<sup>22</sup>) Das „Geschichtliche“ bestimmt also in diesem Falle den Charakter der ganzen Schule, und es wäre ein grosser Fehler seinen Sinn nur auf die Geschichte als Lehrgegenstand zu beschränken. Das vornehmliche Ziel des Gymnasiums ist nicht einfach das Erzählen der Geschehnisse der Vergangenheit, sondern die Weitervererbung der Ideale, des historischen Denkens und der ethischen Normen der Vergangenheit, – vor allem der im Zeichen der griechisch-lateinischen Kultur verflochtenen Jahrhunderte, und in dessen Realisierung kommt der Geschichte „eine bis zu einem gewissen Grad ergänzende und zusammenfassende Aufgabe zu.“<sup>23</sup> Die wichtigsten sprachlichen und „geschichtlichen“ Gegenstände sind jedoch Griechisch und Latein, im Realgymnasium, das wegen des Entfalles der griechischen Sprache auch als „reduziertes Gymnasium“ erwähnt wird, nur *Latein*.

Die Hegemonie der klassischen Sprachen löste freilich schon um die Jahrhundertwende bei der Intelligenz und den breiten Schichten der öffentlichen Meinung einen Widerwillen aus. Dennoch gelang es ihr ihre Kampfstellungen, ihr Ansehen und (mit unbedeutenden Änderungen) ihre Stundenzahl bei der Zusammenstellung des vorangehenden Lehrplanes vom Jahre 1899 und dessen vom Jahre 1924 zu wahren. Sehr charakteristisch und ein Spiegelbild der Verhältnisse jener Zeit ist es, mit welchen Argumenten es im Jahre 1899 bzw., 1924 gelang diese verabschieden zu lassen.

Im Jahre 1899, im nationalistischen Tausel des Millenniums genügte ein einziges Argument: Latein sei ein „nationaler Gegenstand“. Im Jahre 1924 blieb diese Argumentation, doch wurde sie mit neuen Elementen erweitert. Der „christlich-nationalen“ Parole des gegenrevolutionären



Systems entsprechend wurde betont, dass der Unterricht der lateinischen Sprache die idealistische Weltanschauung kräftige, ebenso das „Christentum als Weltanschauung“, ja sogar dass die griechisch-lateinische Grammatik „Tradition und autoritativen Geist bedeutet“. <sup>25</sup>

Die Argumentation vom Jahre 1924 erscheint mit heutigem Auge betrachtet für völlig naiv und hinfällig (und sie ist es auch). Doch in der gegebenen historischen Situation sind diese Argumente nicht so harmlos. Die Räterepublik strich Latein von den Gegenständen der Mittelschule. Die Wiedereinführung des Unterrichts der lateinischen Sprache wurde somit zu einem kulturpolitischen Schritt von grundlegender Bedeutung. Die auf heute und morgen ausgerichtete Mittelschule ohne Latein wurde zum kulturpolitischen Merkmal der Identifizierung mit der Räterepublik, das die Vergangenheit wahrende, Latein unterrichtende Gymnasium zu dem der Identifizierung mit der Gegenrevolution. (Der aufgegriffene Schriftsteller und Staatssekretär im Kultusministerium Gyula Pekár erklärte 1920 erbittert: „Mein Gott, sollen nur wir Ungarn die mit unserer nationalen Vergangenheit so sehr verbundene Latinität, die klassischen Erziehungstraditionen fallen lassen? Haben wir noch nicht genug vom Bolschewismus gehabt?“ <sup>25</sup>)

Griechisch und Latein, die ganze klassische Kultur, dienten in der Gegenrevolution dem Erhalten der historischen Tradition und der geschichtlichen Kontinuität. Klebelsberg erklärte dies auch offen. Bei Begründung des Mittelschulgesetzes hob er hervor: „Wir brauchen vor allem eine Mittelschule, die dafür sorgt, dass das intensive Bewusstsein der Verbundenheit mit der geschichtlichen Vergangenheit nicht abgebrochen werde“. <sup>26</sup> Was unter „intensivem Bewusstsein der Verbundenheit mit der geschichtlichen Vergangenheit“ zu verstehen ist, das sagt Kornis offen heraus: „Latein ist für uns ... das Hauptmittel zum Verständnis unserer europäischen und nationalen Kultur, die Hauptquelle unseres historischen Sinnes“. <sup>27</sup>

Jeder einzelne Ausdruck dieser prägnanten Formulierung ist vielsagend. Der „historische Sinn“ ist ein häufig gebrauchter Ausdruck der Klebelsberg'schen Terminologie – namentlich zu Beginn der zwanziger Jahre –, und bekanntlich das Gegenmittel des „anationalen und ahistorischen Radikalismus“, der Proletarierrevolutionen. Womit Kornis den „historischen Sinn“ besonders kräftigen wollte ist die europäische und ungarische lateinische Kultur, das heisst, die mit der klassischen lateinischen Kultur verstärkte christliche Kultur. In dieser „europäischen“ und „ungarischen“ fällt die Betonung auf das Altertum und das Mittelalter. Die europäische Kultur nach der Aufklärung – der neuzeitlichen Erscheinungsform des Nationalismus und Materialismus –, die Grundlage der modernen Kultur wird in den Hintergrund gedrängt, wie auch „national“ primär „adelig-national“, *ständischen Ursprungs* bedeutet, und nicht „bürgerlich-national“ des 19. Jahrhunderts, mit einer liberalen Färbung. Im Reformzeitalter gingen unsere nationalen Bestrebungen Hand in Hand mit einer Ausweitung unserer muttersprachlichen Kultur zu Lasten der lateinischen. Zu Beginn der Gegenrevolution suchten unsere

Gesetzgeber, unter Berufung darauf, dass Latein „bei uns sozusagen bis gestern die Sprache des literarischen und staatlichen Lebens war“, im Latein die Stütze der ungarischen Kultur, oder vielleicht auch darin die Stabilisierung des gegenrevolutionären Systems! (Wenige Montae nach dem Sturze der Räterepublik argumentierte der Lehrkörper eines Gymnasiums folgendermassen: „Das Erlernen der lateinischen Sprache ist ein speziell ungarisches Interesse . . . die Gymnasiasten waren in ihrer Traditionstreue immer stärker als die Absolventen anderer Mittelschulen“.)<sup>28</sup>

Die zur Verteidigung der lateinischen Sprache vorgebrachten pädagogischen Argumente hoben besonders ihre fördernde Wirkung auf die formelle Bildung, den logischen Sinn usw. hervor. Mit diesen wollen wir uns aber – da sie anderer Natur sind – nicht befassen. Nur die Bemerkung soll hinzugefügt werden – die verallgemeinert werden kann –, dass die Gegenrevolution dem Modernen gegenüber das Klassische, und den nützlichen, konkreten Kenntnissen gegenüber den fertigkeitstföhernden Lehrstoff einseitig bevorzugte.<sup>29</sup> (Latein ist übrigens in unserer Kulturgeschichte der letzten anderthalb Jahrhunderte das typischste Beispiel dafür, wie sehr ein Lehrgegenstand, den irgendein Regime für politische Zwecke enteignet, in seinem Mittelschulleben systemgebunden wird, weil die politischen Beziehungen seinen tatsächlichen inneren Wert verblässen.)

### Die Konzeption, das Bildungsideal des neuen Lehrplans

Der Streit um den Charakter der Mittelschule bestimmte eigentlich auch die Konzeption des neuen Lehrplans. Kornis, der bei der Zusammenstellung des Lehrplans eine Schlüsselstellung einnahm,<sup>30</sup> leugnerte den Kritiken gegenüber selbst nicht, dass „keine grossen Reformen“ durchgeführt wurden. Im Wörterbuch der Anfertiger des Lehrplans bedeuten die „grossen Reformen“ – offenbar unter Anspielung auf die Räterepublik – ein „totales Durcheinander“, und sie wollten sich „vor den Wellen der einseitigen parolenmässigen Richtungen“ hüten. Der Ausschuss, der die Arbeit der in den Jahren 1918/19 tätigen „neomanischen Reformen“ verachtet, greift schliesslich auf den *vor einem halben Jahrhundert* verfassten Kármán'schen Lehrplan zurück.<sup>31</sup> Die *humanistische Mittelschule* erschien dafür geeignet in der „ungarischen geistigen Nationalökonomie“ das „Gegengift“ der „umstürzlerischen Bestrebungen“ zu produzieren.<sup>32</sup> Der Lehrplan des Jahres 1879 gegenüber den zeitlich um vieles näher liegenden vom Jahre 1899 wurde auch deshalb bevorzugt, weil die Planer der neuen Konzeption der Ansicht waren, dass der Lehrplan von 1899 zu sehr liberal inspiriert und von den Bazillen des Rationalismus arg verseucht sei.

Demgegenüber wäre es auch nicht billig zu verschweigen, dass dadurch, dass das humanistische Erziehungsideal unter Berufung auf den „klugen historischen Sinn“ und auf die Kármán'sche Tradition in den Mittelpunkt gestellt wurde, die Absichten jener extrem rechtsorientierter, rassenschützlerischer Elemente, die die Mittelschule in den Dienst der



Rassenschutzidee und der Turáner Bewegung stellen wollten, zunichte wurden. Kennzeichnend für die Extreme ist beispielsweise jene an den Minister gerichtete Eingabe der Turáner Gesellschaft mit der Forderung, dass die japanisch-chinesische „Verwandtschaft“, die Geschichte der Seldschuk-Türken in den Lehrstoff der Mittelschule aufgenommen und die türkische Sprache – als fakultativer Gegenstand – eingeführt werde. Der Landesunterrichtsrat hat jedoch diese Äusserungen der unwissenschaftlichen „Turanomanie“ verworfen.<sup>33</sup>

Die Rückkehr zum ersten Kármán'schen Lehrplan tritt augenfällig in den Lehrgegenständen und im Stundenplan hervor, das heisst in der Konstruktion des Bildungsstoffes. Der Mittelschullehrplan vom Jahre 1924 nennt als Gegenstände der Gymnasien genau die gleichen, wie der um ein halbes Jahrhundert ältere, und die Liste der Lehrgegenstände in den Realgymnasien weist auch nur insofern eine Abweichung auf, dass an Stelle des Griechischen eine moderne Sprache eingereiht wurde. Auch das Verhältnis zwischen sprachlich-geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Gegenständen änderte sich nicht wesentlich. Dies folgt daraus, dass eine bedeutendere Abweichung nur selten vorkommt, in einigen Fällen aber die Stundenzahl der Lehrgegenstände in den beiden Lehrplänen vollkommen identisch ist. (Z.B. Mathematik je 29, Physik je 10, in den voneinander durch ein halbes Jahrhundert getrennten Gymnasien!) Noch auffallender ist aber, dass die Stundenzahl aller sprachlich-geschichtlich-philosophischen Gegenstände in den Gymnasien mit je 134 Stunden(!) miteinander aufs Haar übereinstimmt. Doch selbst wenn wir das Gymnasium des Jahres 1879 und das Realgymnasium, das nach 1924 zum entscheidenden Schultyp wurde, miteinander vergleichen,<sup>34</sup> können wir keine wesentliche Verschiebung feststellen. Im Jahre 1879 ist das Verhältnis 134 : 60 zu Lasten der Realien, im Realgymnasium der zwanziger Jahre 126 : 66. (In der Oberstufe – V–VIII. Klasse – 81 : 31, beziehungsweise 71 : 29.)

Auf dies alles erteilt die klarste Antwort der sich gegen die Angriffe wehrende Kornis, indem er schreibt: „Bei der Schaffung und Kritik eines Lehrplans sind nicht nur pädagogische Gesichtspunkte im engeren Sinne vorherrschend, sondern im Hintergrund sind zweifellos weltanschauliche, und daraus folgende kulturpolitische Gesichtspunkte ebenfalls massgebend.“<sup>35</sup> Die „weltanschaulichen“, „kulturpolitischen Gesichtspunkte“ traten bei der Schaffung des Mittelschulgesetzes und des neuen Lehrplans offen hervor. (Und wenn wir uns auch weiter der Möglichkeit des Vergleiches mit dem Lehrplan vom Jahre 1879 bedienen, werden die Absichten der gegenrevolutionären Kulturpolitiker noch klarer.)

Sowohl dem Lehrplan von 1879 wie auch dem von 1924 liegt eine idealistische Weltanschauung zugrunde, beide weisen eine humanistische Konzeption auf, dennoch bestehen – und dies ist angesichts der geänderten geschichtlichen Verhältnisse natürlich – zwischen beiden bedeutende Unterschiede in der Betonung. Im folgenden wollen wir einige von diesen kurz berühren.

Im Jahre 1924 heben Gesetz, Lehrplan und Anweisung die „religiöse Grundlage“ in gleicher Weise hervor.<sup>36</sup> 1879 wurde deren Betonung in diesem Masse nicht für nötig erachtet. Die Religionslehre wird wohl unter den Lehrgegenständen genannt, doch kam ihr keine besondere Betonung zu. (Auch ihre Stundenzahl betrug nur 11, gegenüber der 16 Stunden im Lehrplan von 1924.) Zu Beginn des Jahrhunderts sprachen fortschrittliche bürgerliche Pädagogen, z.B. Sándor Imre, über den fakultativen Unterricht der Religionslehre. Um 1924 war die Situation anders. Dies geht namentlich aus der Stellungnahme der Ordenslehrer und der höheren Geistlichkeit hervor. Als die Gesetzesvorlage 1924 den höchsten Geistlichen aller Kirchen zugesandt wurde, erklärte Fürstprimas János Csernoch an erster Stelle: „Bei der Zielsetzung der Mittelschulen ist neben der allgemeinen Bildung und der Befähigung für höhere Studien noch wichtiger die Charaktergestaltung und staatsbürgerliche Erziehung auf religiös-ethischer Grundlage. Ich halte dessen Betonung auch im Gesetz für notwendig.“<sup>37</sup> – Das Gesetz betonte es auch.

Wie dies aus der Analyse des Stundenplans hervorgeht – entfiel bei den Gymnasien und Realgymnasien, also bei ca. 5/6 aller Mittelschulen der „sprachlich – geschichtliche“ Charakter. Die Feststellung von Magda Jóború enthält viel Wahres: „Die ungarische Mittelschule vom Beginn des 20. Jahrhunderts konnte sich des grammatisierenden, rhetorisierenden Charakters der die 'septem artes liberales', aber vor allem die lateinische Sprache unterrichtenden Schulen noch immer nicht entledigen.“<sup>38</sup> Doch auch die Unterschiede mögen hervorgehoben werden. Die überwiegende Mehrheit der Mittelschulen wurde zu Realgymnasien, wo statt Griechisch Englisch, Französisch oder Italienisch unterrichtet wurde. Somit wurde mit dem überall obligaten Deutsch den Mittelschülern zwei moderne Sprachen beigebracht.<sup>39</sup> Die Hegemonie der lateinischen Sprache blieb allerdings auch weiterhin kennzeichnend. Das Verhältnis zwischen Latein – Deutsch – zweite moderne Sprache betrug 41 : 20 : 18, die Bedeutung der Aenderung darf trotzdem nicht unterschätzt werden. Es war dies eine bescheidene Fensteröffnung gegen Westeuropa; eine zögernde Überschreitung der Grenzen der einstigen Monarchie.

Interessant ist auch die Lage der sog. nationalen Gegenstände zu prüfen. Die Stundenzahl von Ungarisch und Geschichte war in allen drei Typen die gleiche (28 bzw. 17), die von Geographie war in den Realschulen und Realgymnasien 12, in den Gymnasien 10. Jóború zieht von der Stundenzahl folgende Folgerung: „Das Überwiegen der lateinischen Sprache beeinflusste nicht nur den Unterricht der Naturwissenschaften ungünstig, sondern auch den der Gesellschaftswissenschaften und der Muttersprache.“<sup>40</sup> Unserer Meinung nach darf man sich in diesem Falle der Frage nicht von seiten der Stundenzahl nähern. Die insgesamt 57 Stunden (28 + 17 + 12) sind genau so viel wie im Jahre 1879, und in den Klassen V – VIII (24 Stunden Ungarisch-Geschichte) nicht wesentlich mehr oder weniger als später wann immer. (In unseren heutigen Fachschulen – also in der Mehrzahl unserer Mittelschulen – belassen die Naturwissenschaften nicht einmal so viel Raum der Literatur und der Geschichte!)



Die humanistische, sprachlich-geschichtliche Einstellung der ungarischen Mittelschulen begünstigte auch ansonsten die Förderung der sprachlichen Bildung. Unsererseits möchten wir vielmehr darauf aufmerksam machen, dass sich auch die nationalen Gegenstände den humanistischen Studien, Methoden und dem Geiste anpassten, die den Charakter des Gymnasiums und des Realgymnasiums bestimmten. Die Angleichung tritt zum Teil darin zutage, dass Rhetorik und Poetik auch den Unterricht der Muttersprache beherrschten, zum Teil darin, dass im Lehrstoff der Geschichte und der Literatur das adelige Bildungsideal weiterlebte, die Schule wandte sich mehr den feudalen Jahrhunderten zu, und behandelte die Entwicklung der letzten hundert Jahre nur oberflächlich. (Darauf wollen wir später noch ausführlicher zurückkommen!)

„Die gesellschaftlich-wirtschaftlichen Verhältnisse der Horthy-Aera erforderten keinen Bruch mit dem zur Zeit des Dualismus zustande gekommenen Kulturideal“<sup>41</sup> – sagt Jóbóru ihre Kritik zusammenfassend. „Die moderne industrielle und agrarische Entwicklung hatte in Ungarn selbst in der Horthy-Aera noch nicht jenen Charakter und jenes Tempo erreicht, die es erfordert hätten, dass die klassischen Sprachen ihren Platz den moderneren Studien übergehen“<sup>42</sup> – erörterte sie schon früher. Unserer Ansicht nach ist dies eine etwas vereinfachte Verknüpfung der Dinge. Auf einem keineswegs höheren Niveau der wirtschaftlichen Entwicklung konnten 1918–19 radikale Änderungen durchgeführt werden! Die Reformer der Jahre 1918–19 zogen die Konsequenzen aus der Entwicklung bis zu jenem Zeitpunkt und richteten ihren Blick gegen die Zukunft. 1924 hingegen bestimmten die Kulturpolitik nicht die Bedürfnisse der damaligen wirtschaftlichen Entwicklung – und noch weniger die von morgen –, sondern die restaurationspolitischen Zielsetzungen der Gegenrevolution.

### Zielsetzungen des Lehrplans der Geschichte

„Unter allen Gegenständen der Mittelschule verleiht der Geschichtsunterricht jener Umstand eine hervorragende Bedeutung, dass dieser Gegenstand im allgemeinen und in jeder Beziehung – selbst auch in seinem weltgeschichtlichen Teil – zur Übermittlung und Schätzung der ethischen Überlieferungen und der ererbten grossen Werte der Nation beiträgt . . . Ihm kommt in der Gewährleistung der historischen Kontinuität eine sehr wichtige Rolle zu“ – ist in den Anweisungen zu lesen.<sup>43</sup> Das Zitat erfordert keine besondere Analyse. Den allgemeinen Zielsetzungen des Lehrplans entsprechend ist die „hervorragende“ Rolle, die dem Geschichtsunterricht zukommt der Beweis der „historischen Kontinuität“, *die geschichtliche Rechtfertigung des Restaurationssystems*.

In bezug auf die im System der Mittelschullehrgegenstände eingenommene konzeptionelle Stelle der Geschichte ist das Modell István Dékány's – eines Verfassers des Lehrplans und der Anweisungen – vielsagend. „Wenn wir uns – laut Dékány – die Gegenstände in einer elliptischen Linie vorstellen, dann ist die Geschichte der in einem Brennpunkt be-

findliche Gegenstand, neben dem im anderen Brennpunkt allein die Religionslehre steht“<sup>44</sup> Im Sinne der Anweisungen muss neben der Religionslehre die Geschichte den Kampf gegen den Materialismus aufnehmen, welche Anschauung durch ihre „seichte Gemeinverständlichkeit“ sich „grosse Popularität“ verschafft hat. Wohl schreiben die Lehrplanverfasser das Wort „Materialismus“ nicht einmal nieder, doch kann man keinen Augenblick daran zweifeln, dass sie an den historischen Materialismus denken, da sie jene Richtung verpönen, die „den gesamten Inhalt des historischen Lebens im Kampf um die materiellen Güter auflösen will“. Die Anweisungen wollen auch weiterhin „den Kampf der Ideen, den opfermütigen Kampf für die erhabenen Ideale“ in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen.<sup>45</sup>

Was das im Lehrplan angegebene Ziel betrifft unterscheidet es sich in seiner Formulierung kaum von dem als Muster dienenden aus dem Jahre 1879. Durch ein paralleles Lesen kann sich hiervon jedermann überzeugen. Die Lehrpläne bezeichnen das Ziel wie folgt:

<i>im Jahre 1879</i>	<i>im Jahre 1924</i>
Zusammenhängende Übersicht der Universalgeschichte und pragmatische, mit der Kulturgeschichte verbundene Kenntnis der ungarischen Geschichte.	Übersicht der Weltgeschichte und — — eingehendere Kenntnis der Geschichte Ungarns.

Im ersten Augenblick fällt nur die grundlegende Identität (in beiden Texten sind „Übersicht“, „Kenntnis“ die am meisten betonten Worte) und die unterschiedliche Terminologie („Universalgeschichte“ — „Weltgeschichte“; „ungarische Geschichte“ — „Geschichte Ungarns“) ins Auge. In Wirklichkeit verdienen die auf den ersten Blick eher als stilistisch anmutenden Weglassungen, Abkürzungen die grösste Aufmerksamkeit, indem sie auf die in der Anschauung eingetretenen Änderungen hinweisen.

Im Jahre 1879 war die „zusammenhängende Übersicht“ der „Universalgeschichte“ — die bei Kármán gleichbedeutend mit der Entwicklung „der europäischen Kultur“ ist — das Ziel. Aus den um 1924 geschriebenen Artikeln der Lehrplanverfasser ist ersichtlich, warum dies Wort weggelassen wurde. Die Lehrbuchautoren legten diesen inkriminierten Ausdruck nach 1879 — und auch nach 1899 — nicht als „in ihren Zusammenhängen“ aus, sondern als vom chronologischen Gesichtspunkt „lückenlos“, nach Vollständigkeit strebend, dessen zwiefellose Folge eine „annalistische Aufzählung“ der geschichtlichen „Tatsachen“ war. Ember und Dékány erblickten in dem allen eine schädliche Auswirkung des Positivismus, die den modernen Menschen „mit geschichtlichen Kenntnissen versorgt, doch ist dies nur eine Art äusserlicher Anstrich, ja sogar ein Ballast“.<sup>46</sup> Die „zusammenhängende“ Übersicht wurde also zum Hindernis einer mutigeren Selektion und einer grosszügigen Synthese.



Auch das darf nicht als Zufall betrachtet werden, dass im Falle der Nationalgeschichte — die übrigens an beiden Stellen der besser betonte Teil ist — der auf die Mittel und Methode bezügliche Hinweis des Lehrplans von 1879 („pragmatische, mit der Kulturgeschichte verbundene“) wegblieb. „Pragmatischer“ Vortrag und „Kulturgeschichte“ galten als Auswüchse des Positivismus. Dékány und Ember behaupteten nicht, dass die Zusammenfassung der Geschichte auf der bisher höchsten Ebene, die „pragmatische“ Zusammenfassung im VIII. Schuljahr keine „Tatsachenzusammenhänge“ enthält, sie kritisierten aber scharf den positivistischen Geschichtsunterricht, weil nach Ansicht der Positivisten, die Tatsachenfolge zeitlicher Ordnung zugleich auch eine Tatsachenreihe kausaler Ordnung ist.<sup>47</sup> Diese in die Vergangenheit führende lineare Reihe ist unvollkommen — behaupteten sie — da mit diesen parallel auch andere Tatsachenfolgen verlaufen, und eine Erkenntnis der Geschichte ohne deren Verknüpfung, ohne Erforschung deren gegenseitiger Wechselwirkung unmöglich ist. Sie benützten auch ein neues Fachwort: den „Tatsachenzusammenhängen“ des pragmatischen Geschichtsunterrichts stellten sie die „Wirkungszusammenhänge“ gegenüber. Wir wollen noch hinzufügen, dass sie in vielen Belangen auch recht hatten. Indem sie jedoch auslegen, dass der wirkliche Zusammenhang „nicht der kausale, sondern die dem Zweck entsprechende (telische) Verbindung“ sei, wird es klar, dass es sich um eine bis in die Wurzeln idealistische Konzeption handelt.<sup>48</sup>

Die Abneigung gegenüber der „Kulturgeschichte“ entstammt auch der gleichen Wurzel. Die Anhänger der geistesgeschichtlichen Schule beurteilten die grossangelegte Spezialisierung der Geschichtswissenschaft (Wirtschafts-, Kriegs-, Industrie-, Finanz-, Kirchengeschichte usw.) eigentlich für schädlich. Die „Kulturgeschichte“ konnte demnach in ihrem Kreise von vornherein mit keiner Sympathie rechnen. Thienemann beleuchtet aber auch tiefere Gründe der Abneigung indem er schreibt: „Die Geisteserscheinungen werden aus der „ungarischen Geschichte“ immer mehr in die Kulturgeschichte gedrängt, und auch dort mit den sonstigen materiellen Errungenschaften der Zivilisation in eine Reihe gestellt.“<sup>49</sup> Die Kulturgeschichte, die „die gesamte Geschichte, bestimmenden Geisteserscheinungen“ zu einem — noch dazu mit den materiellen in die gleiche Reihe gestellten — Faktor einer Teildisziplin machte, konnte naturgemäss weiterhin nicht das hervorgehobene Gebiet des Unterrichts der nationalen Geschichte bleiben.

Für die Kármán'schen Lehrpläne, und auch für den vom Jahre 1924 ist es kennzeichnend, dass *in der achten Klasse die Zusammenfassung der Geschichte Ungarns* den Gipfelpunkt des mehrzyklischen Geschichtsunterrichtes bildete. Aus dem gleichen Grunde formulieren alle drei berührten Lehrpläne auch besonders den Zweck des Geschichtsunterrichts in der achten Klasse. Vergleichen wir die drei Zweckbestimmungen indem wir die Teile gleichen Charakters einzeln in gesonderte Reihen schreiben!

<i>Im Jahre 1879</i>	<i>Im Jahre 1899</i>	<i>Im Jahre 1924</i>
—	Übersicht	—
Die Geschichte Ungarns in Berücksichtigung	der Geschichte der ungarischen Nation besonders	Die Geschichte Ungarns in besonderer Berücksichtigung
der Entwicklung der gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, sowie Erörterung der der Geschichtsquellen und der Geschichtsschreibung	der Entwicklung des staatlichen Lebens	des gesellschaftlichen Lebens und der Institutionen
	—	—

*Die Unterschiede* sind wiederum nur deshalb interessant, weil die Variierung des gleichen Grundtextes etwas von dem verrät, wann und welche Betonungsverschiebungen im Verlaufe eines halben Jahrhunderts zu beobachten sind. Wir können mit der Bezeichnung des Gegenstandes beginnen. Zur Zeit des Millenniums, da man in allem nach der Offenbarung des tausendjährigen „ungarischen Genius“ forschte, wurde statt der Geschichte Ungarns die Geschichte „der ungarischen Nation“ unterrichtet. Der wesentlichste Unterschied tritt jedoch darin zutage, wann, in was der Schwerpunkt des Stoffes gesucht wurde, was eine „besondere Berücksichtigung“ verdiente. Die etatistische Auffassung der Jahrhundertwende tritt im Lehrplan vom Jahre 1899 in durchschlagender Weise in Erscheinung. Zu Beginn der Horthy-Aera verdammt auch pädagogische Autoren häufig die Schule der dualistischen Epoche, weil sie ihre Schüler in der Entwicklung der Gesellschaft nicht unterwiesen hat. Darum konnten sich — erklären sie — „irrigie Ideen“ verbreiten, darum erwies sich die Intelligenz in den Stunden des Zusammenbruches der Staatsgewalt für so hilflos. Aus diesem Grunde kehrte man also 1924 zu dem — von Ranke und Kármán stammenden, doch 1924 von der Pädagogik des Irredentismus durchdrungenen — Unterricht des ungarischen gesellschaftlichen Lebens und der „Institutionen“ zurück. Dass der Unterricht der Landesgeschichte mit der Erörterung der Geschichtsquellen und der Geschichtsschreibung enger verbunden werde, wurde schon im Jahre 1899 nicht übernommen, und 1924 hatte man hierzu noch weniger Mut. Diese engere Verbindung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht erwies sich — leider — schon von Anfang an nur im geringen Teil für durchführbar.

### Beziehungen der allgemeinen und der ungarischen Geschichte

Die erste Frage, die zu Prüfen ist, ist die Verteilung des Stoffes der allgemeinen und der nationalen Geschichte und ihre Beziehung zueinander. Die Verfasser des neuen Lehrplans liessen jene Reformarbeiten vom Jahre 1919 ausser aller Acht, die — die nationale Geschichte stark in den Hintergrund drängend — die allgemeine menschliche Entwicklung, die die zeitgenössische Beurteilung des Verhältnisses des Internationalismus zu den nationalen Eigenarten widerspiegelte, in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes der Mittelschule stellten. In der Horthy-Aera kehrte man zu der, im 19. Jahrhundert ausgestalteten Konzeption zu-



rück, die den Unterricht der nationalen Geschichte für die primäre Aufgabe des Geschichtsunterrichtes hielt. Man musste wieder die Geschichte Ungarns „kennen“ und die allgemeine Entwicklung „überblicken“.

Für die *Universalgeschichte* sah der neue Mittelschullehrplan eine sekundäre, doch keineswegs eine nebensächliche Rolle vor. Die „Übersicht“ der gesamten geschichtlichen Entwicklung kann eigentlich von vornherein nicht als wissenschaftliches und didaktisches Ziel minderen Anspruchs betrachtet werden. Ihre gesellschaftliche und kulturpolitische Bedeutung aber lag darin, dass die Universalgeschichte den Absolventen der Mittelschule einen breiteren, besser begründeten historischen Blick vermittelte. Während man sich in der Volksschule mit der „Berührung der wichtigsten historischen Ereignisse“ im Zusammenhang mit der nationalen Geschichte begnügte, diente in der Mittelschule die Universalgeschichte der Darlegung der allgemeinen historischen Entwicklung und als Rahmen der nationalen Geschichte. „Das Volk ist räumlich an die Scholle, zeitlich an die Gegenwart gebunden“ – besagt die Anweisung zum Volksschullehrplan der Jahre 1925,<sup>50</sup> und die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule ist nicht mehr, als die engen Grenzen auf den Boden und die Vergangenheit des „Vaterlandes“ auszudehnen. Die Mittelschule greift mit dem Unterricht des Altertums zeitlich weiter zurück und ihr Horizont ist unvergleichlich weiter, denn – obwohl die Mittelschule keine wirkliche „Weltgeschichte“ lehrt – macht sie ihre Schüler mit der Welt der mediterranen Kulturen, mit Europa des Mittelalters und der Neuzeit mehr oder weniger doch bekannt.

Es lohnt sich das Zusammenfügungsschema der allgemeinen und der nationalen Geschichte mit 1879 beginnend Schritt für Schritt zu verfolgen. Der systematische Geschichtsunterricht umfasste im Lehrplan vom Jahre 1879 5, in den Lehrplänen von 1899 und 1924 je 6 Studienjahre in folgender Verteilung:

Laut dem Lehrplan vom Jahre

1879      1899      1924

–	2	1	Schuljahre lang Geschichte Ungarns
4	3	4	Jahre lang Universalgeschichte (eingefügt die Geschichte Ungarns)
1	1	1	Jahre lang Geschichte Ungarns.

Der Grundgedanke Kármán's im Jahre 1879 war, dass der Geschichtsunterricht in der Unterstufe (in der I. bis III. Klasse) mit historischen Lesestücken vorzubereiten ist; es ist zweckmässig den systematischen Geschichtsunterricht mit der Universalgeschichte zu beginnen, in der auch die entsprechenden Kapitel der Geschichte Ungarns enthalten sind; sodann ist das historische Studium mit der „pragmatischen“ Geschichte Ungarns abzuschliessen und zugleich zusammenzufassen.<sup>51</sup>

Dieses Modell änderte sich 1899 insofern, dass der systematische Geschichtsunterricht mit der – auf zwei Schuljahre verteilten – nationalen Geschichte eingeleitet wurde, somit erfolgte nicht allein der Abschluss, sondern auch die Einleitung des Geschichtsunterrichtes anhand der na-

tionalen Vergangenheit. Diese Konzeption wurde im Jahre 1924 mit der Aenderung übernommen, dass die einleitende Phase auf ein Jahr vermindert wurde, wodurch man die Übersicht der Universalgeschichte wieder auf eine längere – vierjährige – Zeitspanne einteilte. Die Verminderung der zum Unterricht der Nationalgeschichte verwendeten Zeit wollten sie den – an die alte Einteilung gewohnten Lehrkräften und der öffentlichen Meinung – dadurch akzeptabel machen, dass sie im Rahmen der den Lehrstoff von vier Jahren (IV – VII. Klasse) bildenden Universalgeschichte denn „eingehenden“ Unterricht der Nationalgeschichte vorschrieben.<sup>53</sup>

Aus unserer kleinen Tabelle geht hervor, dass die allgemeine und die nationale Geschichte bloss in der Mittelstufe, in der IV – VII. (im Jahre 1899 nur in der V – VII.) Klasse miteinander verbunden wurde. (Der Lehrplan erwähnt bei Aufzählung der „ordentlichen Gegenstände“ der Mittelschule nach den Sprachen gesondert die zweierlei Geschichtsarten: „f) Geschichte Ungarns, g) Weltgeschichte“.) Die Verteilung in den einzelnen Klassen und noch mehr der völlige Mangel der Universalgeschichte in der III. beziehungsweise VIII. Klasse weisen darauf hin, dass der Unterricht der Universalgeschichte primär dem Zweck diene, dass die Schüler der Mittelschulen die nationale Geschichte in einen breiteren historischen Rahmen versetzt betrachten und besser verstehen können. „Auch in der Zukunft wird die Nationalgeschichte der Ausgangspunkt sein“ – schreibt der Referent für Fachgegenstände.<sup>53</sup>

In bezug auf die strukturellen Proportionen und die Zusammenfügung müssen aber auch zwei positive Aenderungen erwähnt werden. Gegenüber dem Lehrplan von 1899 erhöhte sich 1924 die Zahl der Klassen, die sich hauptsächlich mit der Universalgeschichte befassten, von drei auf vier, und in dem vierjährigen Kurs der Universalgeschichte (IV – VII. Kl.) wurde eine vollkommenere – synchronistische – Zusammenfügung der Kapitel der allgemeinen und der nationalen Geschichte verwirklicht.<sup>54</sup> Dies kann als ein bescheidener Schritt am Wege zum einheitlichen Geschichtsunterricht betrachtet werden.

### **Gliederung der Universalgeschichte, der strukturelle Aufbau ihres Lehrstoffes in den einzelnen Klassen**

Die Stelle, die Rolle der Universalgeschichte im Geschichtsunterricht, ihre Möglichkeiten in der Gestaltung des Bewusstseins werden zum Grössteil dadurch bestimmt, welchen Rahmen ihm die Verfasser des Lehrplans zusichern, und wie sie die zur Verfügung stehende Zeit auf die einzelnen Zeitalter verteilen, das heisst – in der Praxis – wie sie den Lehrstoff der Universalgeschichte auf die einzelnen Klassen gliedern. Zum besseren Verständnis der Aenderungen im Lehrplan von 1924 haben wir in den Vergleich auch die beiden früheren Lehrpläne einbezogen. Durch wie viele Jahre und in welcher Verteilung wurde Universalgeschichte auf Grund der Lehrpläne von 1879, 1899 und 1924 unterrichtet? Der Ver-



gleich wird dadurch erleichtert, dass mit Ausnahme der IV. Klasse des Lehrplans vom Jahre 1924, in der wöchentlich 2 Geschichtsstunden waren, in allen anderen Fällen wöchentlich je 3 Stunden zur Verfügung standen.

1879	1899	1924
IV. Kl. Altertum bis 31 v.u.Z.	—	Altertum bis 180 u.Z.
V. Kl. 31 v.u.Z. — 1492 u.Z.	Altertum bis 476	180 bis Ende d. 13. Jh.
VI. Kl. 1492 — 1815	476 — 1648	Anfang d. 14. Jh. bis 1789
VII. Kl. ab 1815 + politische Geographie	ab 1648	ab 1789

Zweifellos gewährleistete der Lehrplan von 1924 um vieles günstigere Möglichkeiten als der vorhergehende. Statt 3 Jahre 4, statt 9 Stunden 11, das ist ein sehr wesentlicher Unterschied. Wenn wir aber den neuen Lehrplan mit dem vom Jahre 1879 vergleichen, dann stellt es sich heraus, dass die Verteilung im Vergleich zu der von 1879 stark mittelalterzentrisch ist. Die Verfasser des Lehrplans bestimmten die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit zum Unterricht des Feudalismus. Es steht ausser allem Zweifel, dass der tatsächliche Verlustträger der ungleichmässigen Verteilung die Neuzeit, die Geschichte des Kapitalismus war. Ein gründliches Kennenlernen des Altertums war in den Gymnasien und Realgymnasien anhand des Unterrichtes von Griechisch und Lateinisch, bzw. der lateinischen Sprache und Literatur nicht schwer zu gewährleisten, aber das mit der grossen französischen Revolution beginnende Zeitalter vermochten höchstens jene wenigen Realschüler ein wenig näher zu sich fühlen, denen zum Verständnis der Neuzeit die modernen Sprachen und die Realien bedeutendere Hilfe bieten konnten.

Bei der Epocheneinteilung, im Ziehen der Epochengrenze zwischen den einzelnen Klassen liessen die Verfasser des Lehrplans sehr bewusst die geistesgeschichtliche Methode zur Geltung kommen. Der frühere Lehrplan, der vom Jahre 1899 mass — auf deutsche Einwirkung — den an genaue Jahreszahlen, an hervorragende geschichtliche Ereignisse gebundenen Epochengrenzen besondere Bedeutung zu. Dementsprechend teilten zwei konkrete Jahreszahlen: 476 und 1648 den Lehrstoff in drei Teile. Die ungarischen Anhänger standen in Nachahmung ihres Meisters der scharfen Abgrenzung feindselig gegenüber. Die Verfasser des neuen Lehrplans wiesen auf die Rolle „der ohne Unterlass wirkenden geschichtlichen Faktoren“ hin und strebten eine „Auflösung der starr abgegrenzten Epochen“ an.<sup>55</sup>

Auch die *innere Struktur des Lehrstoffes der einzelnen Klassen* wurde konsequent, unter Geltendmachung gleicher Grundsätze ausgestaltet. „Der Geschichtsunterricht hat zwei Faktoren: — schreibt Kornis im Zusammenhang mit dem Lehrplan — die Darstellung der Zustände der einzelnen Zeiten und die Prüfung des Umgestaltungsprozesses“.<sup>56</sup> Umgestaltung und Zeitbild sind also jene Mittel, mit denen die Verfasser des Lehrplans die ihrerseits für so wichtig erachtete „Zeitanschauung“ gestalten wollten. Den früheren Lehrplan verurteilten sie — mit recht —,

weil jede Klasse „den Lehrstoff in der Mitte eines grossen Umgestaltungsprozesses zerschneidet“.<sup>57</sup> (476 zerschneidet die Entwicklung des Feudalismus, 1648 aber die Vorgeschichte des Kapitalismus.) Dem Zerschneiden der grossen Umgestaltungsprozesse wollte man 1924 so aus dem Wege gehen, dass jede Klasse ihren Stoff mit je einer grossen Umgestaltung begann. Gleichzeitig war man auch darauf bedacht, dass der Stoff am Ende des Schuljahres mit einer blühenden, sich vollentfaltenden Epoche abgeschlossen werde. (Der Urheber dieser Lösung, des von Zeit zu Zeit gebotenen eingehenden Querschnittes war – István Dékány zufolge – Sándor Dománovszky.)<sup>58</sup> Mit dem Zeitbild wurde an der Spitze einzelner Entwicklungsprozesse die Geschichte gleichsam zum Stillstand gebracht, und die Erfolge der Epoche in einem grossen – Ideen, Gesinnung, „Institutionen“, eventuell auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Beziehungen enthaltenden – synchronistischen „Bild“ zusammengefasst.

Dynamismus und Stabilität bildeten zwei mit Absicht geplante Gegenpole. Der Lehrstoff der einzelnen Klassen wurde so angeordnet, dass auf den Beginn des Schuljahres je eine grosse Umgestaltung fiel (in der fünften Klasse wurde „vom Zerfall zur Zeit der Soldatenkaiser“ ausgegangen, in der sechsten Klasse „vom Zerfall des Lehnswesens und dem Niedergang der Macht der Kirche“ und in der siebenten Klasse von der Aufklärung und der französischen Revolution), und jede Klasse wurde mit je einem Zeitbild abgeschlossen (das Altertum „mit der Darstellung der Kultur und der öffentlichen Zustände zur Zeit der sog. guten Kaiser“, der Lehrstoff des folgenden Jahres „mit der Glanzzeit der mittelalterlichen Institutionen“, die Zeit vom 14. bis zum 18. Jahrhundert hingegen mit der Charakterisierung der Einrichtungen der aufgeklärten absolutistischen Staaten und des Hofes von Ludwig XIV., XV., Friedrich II., Maria Theresia und Katharina II.).

Die nähere Prüfung der Gliederung der Universalgeschichte, der Prinzipien ihrer Einteilung nach Epochen konnte uns abermals davon überzeugen, dass in der Horthy-Ära bei den offiziellen Kulturpolitikern und Fachleuten des Systems die bewusste, philosophisch begründete Konzeption, die in bezug auf das Niveau der Methodik höhere wissenschaftliche Rüstung häufig mit einer gegenüber der früheren reaktionäreren Auffassung einhergingen. Demzufolge führte – in weltanschaulicher Hinsicht – die fachlich ein höheres Niveau repräsentierende Arbeit in ihrem Effekt zu einem im gesteigerten Ausmass negativen Ergebnis.

Im Jahre 1924 wurden dem Unterricht der Universalgeschichte statt der bisherigen drei, vier Jahre eingeräumt, doch dies alles hob nicht das Niveau des Unterrichtes der Neuzeit und der – besonders vernachlässigten – neuesten Zeit, sondern steigerte das *Gewicht des Mittelalters*. Und selbst das können wir nicht behaupten, dass die Verfasser des Lehrplans die Geschichte des Mittelalters nur ihr selbst zuliebe unterrichten wollten und die Gegenwart nicht in Betracht zogen. Zur Zeit der Fertigstellung des Lehrplans schreibt István Ember: „Die Wirklichkeit der Gegenwart müssen wir als letztes Glied von miteinander in Verbindung stehenden, in Umgestaltung befindlichen Reihen betrachten“.<sup>59</sup> Die Gegen-



wart steht jedoch nicht nur in einer solchen kausalen und temporalen Reihe mit der historischen Vergangenheit. Die Geisteshistoriker betonten äusserst kräftig „das sich an die geschichtlichen 'Reihen' anschliessende Wertmoment“. Auch mit der Zusammenstellung des Lehrplans „setzt sich — der Ausschuss — die Entwicklung einer historischen Intelligenz zum Ziel, die einen Wert repräsentiert“.<sup>60</sup> Somit ist die Sache klar: die Kettenglieder des Mittelalters sind in den historischen Reihen deshalb so präzis ausgearbeitet, weil man die Gegenwart nicht mit der ihr unmittelbar vorangehenden Neuzeit, sondern eher mit den mittelalterlichen Vorgeschichten, namentlich aber mit den *ethischen Werten des Mittelalters* verknüpfen wollte.

Das Ziehen der Epochengrenzen, die Verteilung des Geschichtsstoffes der einzelnen Klassen erfolgte im neuen Lehrplan um vieles bewusster und auf höherem Niveau als in dem von 1899. Statt der starren, Entwicklungsprozesse entzweischneidenden Grenzen war die Absicht des Fachausschusses die einheitliche Betrachtung der grossen Entwicklungsvorgänge, die Veranschaulichung der Übergänge, das Geltendmachen der inneren Dialektik der Geschichte. Doch mit dem allen wollte man die primäre Rolle der *geistigen Faktoren* überzeugender als bisher in das Bewusstsein der Gymnasiasten einprägen. Der Lehrstoff der einzelnen Klassen beginnt in jedem Fall damit, dass sich die Gesinnung, die Anschauung der Menschen ändern, und entsprechend dieser Anschauungswandlungen kommen an Stelle der zerfallenden alten neue Institutionen zustande. Der „Zerfall des Mittelalters“ beginnt beispielweise damit, dass sich die Gesinnung der Menschen nach den Kreuzzügen verweltlicht, und demzufolge die bedeutendsten Institutionen des Mittelalters: das Kaisertum und das Papsttum, zu verfallen beginnen. Die französische Revolution geht von der Aufklärung aus usw. Für die Geisteshistoriker hängt natürlich die Vollenftaltung der geschichtlichen Entwicklung in den einzelnen Zeitaltern ebenfalls mit den geistigen Faktoren zusammen. In dieser Konzeption kommt den die Geschichte bestimmenden materiellen Kräften selbst keine sekundäre Rolle zu.

### Die Geschichte Ungarns im neuen Lehrplan

Indem wir den Zweck des Geschichtsunterrichtes, beziehungsweise die Zusammenfügung der allgemeinen und der nationalen Geschichte einer Prüfung unterzogen haben, sind wir auf die allgemeinen Beziehungen unserer Frage bereits eingegangen. Wir stellten fest, dass die Rückkehr zur ursprünglichen Kármán'schen Konzeption — obwohl sie hinsichtlich der angewendeten Zeit das Gewicht der Universalgeschichte ebenfalls steigerte — die Geschichte nach wie vor nur deshalb in die Reihe der Lehrgegenstände aufnahm, weil sie die nationale Geschichte möglichst gründlich darlegen wollte, und die Zusammenfügung der beiden historischen Stoffe auch nur während des vier Jahre lang dauernden universalgeschichtlichen Kurses für nötig erachtete. In Ergänzung unserer Erörterung im Zusammenhang mit der Geschichte Ungarns möchten wir nun klarlegen,

welche Überlegungen die Verfasser des Lehrplans in der wissenschaftlichen und didaktischen Konzeption des Stoffes zur Geltung gebracht haben.

Eigentlich entwickelte sich *das didaktische Schema* des Unterrichtes der ungarischen Geschichte, das mit kleineren oder grösseren Aenderungen bis zum Jahre 1945 in Geltung blieb, schon im Verlaufe der Lehrplanmodifizierung nach dem Mittelschulgesetz vom Jahre 1883. Dessen Wesen bestand darin, dass man im Laufe des organisierten Geschichtsunterrichtes dreimal auf die Geschichte Ungarns zurückkehrte. (Im zweiten Zyklus mit der Universalgeschichte verbunden.)

	1879	modifiz. 1879	1899	1924	
III. Kl.	—	Geschichte Ungarns	Gesch. Ung. bis 1526	Geschichte Ungarns	erster Zyklus
IV. Kl.		Universal-	Gesch. Ung. ab 1526	Universal	zweiter
V. Kl.			Universal-		
VI. Kl.		Geschichte	Geschichte	Geschichte	Zyklus
VII. Kl.					
VIII. Kl.		Geschichte Ungarns	Geschichte Ungarns	Geschichte Ungarns	dritter Zyklus

Auf Grund der tabellarischen Übersicht stellt es sich heraus, dass seit dem im Jahre 1884 erschienenen modifizierten Kármán'schen Lehrplan bloss das fraglich war, ob für den ersten Zyklus ein oder zwei Schuljahre angewandt werden sollen. Darüber konnte bei keiner Gelegenheit ein Zweifel bestehen, dass die Aufgabe und Möglichkeit der Zusammenfassung und Krönung — im Jahre des Abiturs — ausschliesslich die Geschichte Ungarns sein kann.

Aus der dreimaligen Rückkehr ergaben sich freilich ernste Probleme. Diese waren teils wissenschaftlichen, teils praktischen Charakters. Einen Stoff welchen Charakters, *welche speziellen Funktionen sollen die einzelnen Zyklen erhalten?* Im Jahre 1899 begnügte man sich noch mit einer bewussteren Unterscheidung von zwei Stufen. Die Unterstufe — und diese umfasst im wesentlichen der ersten und zweiten Zyklus, lernt „erzählende“ Geschichte, während dann in der VIII. Klasse der „pragmatische“ Vortrag der Geschichte des Landes den Geschichtsunterricht abschliesst. Zwischen den beiden bestand in der Praxis selbstverständlich ein gewisser Übergang, und es ist offensichtlich, dass es auch in der Unterstufe nicht allein zum „Erzählen“ der Dinge kam.<sup>61</sup> Das selbständige Antlitz der einzelnen Rückkehren war aber im Lehrplan vom Jahre 1899 zweifellos verwischt. Die Verfasser des neuen Lehrplans taten in dieser Beziehung ausser Zweifel einen Schritt nach vorwärts.

Jenen von den zeitgenössischen Geschichtslehrern scharf bekrittelten Schritt, mit dem im Jahre 1924 der erste Zyklus von zwei Jahren auf ein Jahr verkürzt wurde, haben wir bereits erwähnt.<sup>62</sup> Die Verfasser des neuen Lehrplans erklärten diese Aenderung mit didaktischen Gesichts-



punkten. Sie betonten, dass die Geschichte Ungarns „auf zwei Jahre ausgedehnt jene Zeit künstlich in die Länge zieht, die einen natürlichen Übergang vom naiven Interesse zur Periode des Strebens nach einer bewussteren Orientierung darstellt“.<sup>63</sup> Tatsache ist, dass die Verfasser des Lehrplans vom Jahre 1924 bestrebt waren mit sehr entschiedenen Vorstellungen zwischen der didaktischen Rolle der einzelnen Zyklen zu unterscheiden.

Die in der III. Klasse unterrichtete Nationalgeschichte wird durch die „Gefühlsfärbung“ bestimmt. Der Stoff und die Konstruktion dieser Stufe passen sich der biographischen Vortragsweise an, die die Gestalten „der Nationalhelden, die der kindlichen Seele so nahe gebracht werden können“, in den Mittelpunkt stellte und alles was sie zu sagen hatte diesen anknüpfte. In der zweiten Stufe wollte man erreichen, dass die einzelnen Abschnitte der historischen Entwicklung Ungarns mit der Universalgeschichte synchronisiert werden, und ausserdem hoffte man, dass „die Mittelstufe das Problem der Einschaltung in die grossen europäischen Strömungen lösen werde“.<sup>64</sup> Die Aufgabe der dritten Stufe ist der vor dem Abschluss der Mittelschulstudien stehenden Jugend, an der Schwelle der Reife, vor der Berufswahl die geschichtlichen Kenntnisse zu synthetisieren.

Die Differenzierung zwischen den drei Stufen kann auch an der Konstruktion des Lehrplans, an der Art und Weise der Aufzählung des Lehrstoffes beobachtet werden. Die erste Stufe ist — wie gesagt — „gefühlsmässiger Färbung“ und biographisch geordnet, einleitenden Charakters. Dementsprechend sind bei der Aufzählung des Lehrstoffes der III. Klasse noch keine umfassenden Titel der einzelnen Kapitel anzutreffen. Die Schüler können — und dies ist wahrscheinlich die Meinung der Verfasser des Lehrplans — noch keine grössere Epoche umfassen. Der Lehrstoff wird von Personennamen beherrscht und getragen.

Kennzeichnend für die Geschichtsauffassung des Fachausschusses ist die Statistik der „Nationalhelden“. Von den aufgezählten 76 historischen Personen sind 55 Könige, Fürsten, oder Tronprätendenten. (Von den Königen aus dem Hause der Arpaden fehlen z.B. nur Géza I., István II., und die Gegenkönige zur Zeit Istváns III., László II. und István IV., offenbar aus purem Zufall.) Ausser den gekrönten Häuptionen fanden noch 12 Politiker, 6 Feldherren und — als Anerkennung unseres Berufs — 3 Geschichtsschreiber (!) Platz im Lehrplan. Wenn wir noch hinzunehmen, dass ausser diesen fast ausnahmslos von Ereignissen: Feldzügen, Schlachten, Friedensschlüssen, Gesetzen und Landtagen die Rede ist, die mit den genannten Helden in Verbindung gebracht werden können, so bringen diese Tatsachen so nebenbei auch unsere Kritik zum Ausdruck. Nicht umsonst stand auf der Liste der eines Studiums würdigen pädagogischen Traditionen des Landesunterrichtsrates die Ratio Educationis! Sie wurde auch nach eineinhalb Jahrhunderten in vielem befolgt.

Den zweiten Zyklus bildet die in die Universalgeschichte eingefügte Nationalgeschichte (IV–VII. Kl.). Die Aufgabe ist das Synchronisieren, die Beschreibung der europäischen — praktisch der westeuropäischen —

geistigen Strömungen und Institutionen und deren Verbreitung in Ungarn. Es dürfte kaum ein Zufall sein, dass der Lehrplan den parallel laufenden ungarischen historischen Stoff — der in der V—VI—VII. Klasse einen stets zunehmenden Umfang annimmt — in lauter chronologische Informationen, oder Zeitfolge und geistige Bewegung, Zeitfolge und „Institution“ zum Ausdruck bringenden Kapiteln zusammenfasst (Ungarn zur Zeit der Arpaden; Ungarn im 14—15. Jahrhundert; Ungarn zur Zeit der Reformation und Gegenreformation, Ungarn zur Zeit des Absolutismus usw.). Der Stoff ist durch geistige Bewegungen, auswärtige Beziehungen gekennzeichnet, und nebenbei kommen auch materielle Beziehungen zum Vorschein.

In der VIII. Klasse ist das Synthetisieren und die Zusammenfassung der Geschichte Ungarns die Aufgabe. Der historische Stoff gliedert sich in 12 Kapitel (denen sich noch je eine kunstgeschichtliche beziehungsweise historiographische Zusammenfassung anschliesst). Die stark feudalistische Einstellung des Lehrplans kann auch hier gut beobachtet werden: von den 12 Kapiteln entfallen 5 auf die Zeit vor Mohács, 5 behandeln die Zeit zwischen 1526 und 1848, und bloss 2 verbleiben für Ungarn nach 1848. Die Synthetisierung ist also wieder überwiegend auf der Geschichte der feudalistischen Zeit begründet.

Die Synthetisierung sollte im Interesse der Zielsetzung des Lehrplans „auf das gesellschaftliche Leben und die Institutionen“ besonders bedacht sein. Der Text des Lehrplans — richtet sich nur zum Teil darnach. Die historische Vergangenheit der „Institutionen“, die Kenntnis der verfassungsrechtlichen Entwicklung sind — ähnlich dem Lehrplan vom Jahre 1899 — nach wie vor die als wichtigste erscheinenden Aufgaben. Die gesellschaftliche Entwicklung spielt — freilich viel mehr im Zusammenhang mit geistigen wie mit materiellen Faktoren — scheinbar eine Rolle vierten oder fünften Ranges. Mehrere Gesichtspunkte sind um vieles gründlicher ausgearbeitet. Vor allem die geistesgeschichtlichen und kulturhistorischen Teile (denen sich stellenweise auch materiell-kulturelle Hinweise anschliessen). Wegen der im Vordergrund stehenden Fragen der Integrität und des Irredentismus nahmen die Bedeutung und der Stoff des Problemenkreises der Nationalitäten namhaft zu. (Offensichtlich unter Anwendung der Arbeit von János Karácsonyi.<sup>65</sup>) Ausserdem lebte von den hervorgehobenen Gesichtspunkten der früheren Lehrpläne der aussenpolitische, diplomatiegeschichtliche auch in dem vom Jahre 1924 weiter und kam zur Geltung. Mit der Synthetisierung Ungarns — die namentlich bis 1790 eingehend behandelt wurde — dieses Charakters wollte man die Mittelschüler darauf vorbereiten, dass sie später führende Stellungen der Gesellschaft einnehmen.

### **Anschauung der mit der Geschichte enger verbundenen Gegenstände**

Die historische Anschauung der Mittelschüler wurde ausser dem Fachgegenstand im engeren Sinne in der Schule noch von vielen anderen Faktoren geformt (um bei dieser Gelegenheit von denen ausserhalb der



Schule nicht zu reden). Von diesen haben wir die Bedeutung des allgemeinen Bildungsideals des Charakters der Mittelschule schon früher hervorgehoben. Um jedoch die Frage annähernd darlegen zu können – meinen wir –, dass wir jene Lehrgegenstände der Mittelschule, die vermöge ihres Charakters und Stoffes auch selbst zur Ausgestaltung des historischen Bewusstseins im grossen Ausmass beitragen, zumindest berühren. Von diesen wollen wir uns mit der ungarischen Literaturgeschichte und der Geographie befassen und schliesslich auf die Streitfrage bezüglich der Soziologie eingehen.

Es erübrigt sich die Bedeutung des Lehrstoffes der *Literaturgeschichte* hinsichtlich der Geschichtsanschauung unter Beweis zu stellen. Die Auswahl der Schriftsteller und Werke ist nicht allein wegen der ästhetischen Erziehung, der Gestaltung des literarischen Geschmacks wichtig. Die Schöpfungen der Schriftsteller sind mit den gesellschaftlichen und politischen Problemen der betreffenden Zeit völlig durchflochten. Die Schriftsteller nehmen in den grossen Fragen ihrer Zeit einen Standpunkt ein, und zwar – eben infolge der künstlerischen Ausdrucksweise – in einer sehr suggestiven Art. Der Lehrstoff der Mittelschule formt daher die Anschauung der – in diesem Alter für die Literatur besonders empfänglichen – Schüler in sehr wirksamer Weise.

Der zur Zeit der Räterepublik erstellte Entwurf wollte den Literaturunterricht in den Dienst der allgemeinen menschlichen Kultur stellen, und gab der Weltliteratur den Vorrang. Die Horthy-Aera kehrte zur früheren Konzeption zurück, die den für die letzten zwei Jahre bestimmten Stoff der Literaturgeschichte ausschliesslich auf *die ungarische Literatur* beschränkt hat. (Von der Weltliteratur bekamen die Mittelschüler anhand des Unterrichts der Fremdsprachen eine kleine Kostprobe. Das bedeutete im allgemeinen das Kennenlernen der klassischen Literatur des Altertums und der deutschen Literatur, in den Realschulen das der deutschen und französischen Literatur.)

Die prinzipiellen Gesichtspunkte der Auswahl des Stoffes der ungarischen Literaturgeschichte hat Elemér Császár schon lange vor der Ausgabe des neuen Lehrplans, noch in den ersten Monaten der gegenrevolutionären Machtübernahme formuliert.<sup>66</sup> Kein Wunder, dass die politische Absicht „nach der Schreckensherrschaft der Diktatur des Proletariats“ unmissverständlich zur Geltung kam. Das Ziel war „die Regeneration der nationalen Seele“ – und Császár konstruierte zu diesem Zweck die Theorie der „zweierlei Literaturen“. Die eine ist die klassische ungarische Literatur, die andere die moderne. Die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts sind die Glanzzeit der modernen, das 19. Jahrhundert die der klassischen Literatur. Die hervorragendsten Repräsentanten der letzteren sind Petöfi und Jókai, die der ersteren Ady und Móricz. Die „prahlerische, gemeine, antinationale Richtung – der Modernen – war der Krebschaden der ungarischen Dichtkunst in den vergangenen Jahrzehnten ... Wie dies bei den unfähigen Menschen im allgemeinen zu sein pflegt, fanden sie ihre Lust nicht im Schaffen und Weiterentwickeln, sondern im Zerstören“. Ady und seine Konsorten, Dichter und Journal-

listen sind schuld daran, dass der Ungar der Zeit vor dem Weltkriege „enerviert, zweiflerisch, ungläubig und gleichgültig“ wurde. Was kann die Folge von dem allen sein? Die moderne Literatur ist aus dem Schulunterricht auszuschliessen, und man muss zur anderen, zur klassischen ungarischen Literatur des 19. Jahrhunderts zurückkehren!

Auffallend ist der breite Raum, der der alten ungarischen Literatur eingeräumt wurde. (Sie nimmt fast die Hälfte der der Literaturgeschichte gewidmeten Zeit ein.) Auffallend ist auch, dass der Lehrstoff der beiden Jahre mit Széchenyi abgegrenzt wurde. (VII. Kl.: „von der ältesten Zeit bis zum Auftreten Széchenyis“, und nicht wie im Jahre 1899 bis Károly Kisfaludy, der vom Gesichtspunkt der Literaturgeschichte aus tatsächlich als Grenzlinie aufgefasst werden kann.) Eine auffallende Rolle ist auch den politischen Festreden zugeordnet. Im Lehrplan der VIII. Klasse figurieren unter den 17 „besonders zu behandelnden“ Schriftstellern auch Széchenyi, Kossuth und Deák, die Anweisungen aber erheben in die Reihe der zu unterrichtenden Repräsentanten des „rhetorischen Stils“ sogar Apponyi und Prohászka.<sup>67</sup> Auffallend ist, dass die lebende Literatur durch Gárdonyi „dem treuen Interpreten des Volkslebens“, und durch dem „auf dem Gebiete des Romans sowohl wie auf dem des Dramas hervorragenden, feinen Beobachter mit gewähltem Geschmack“ Ferenc Herczeg allein vertreten ist. Die Verfasser des Lehrplans kehrten wahrhaftig zur alten ungarischen Literatur und zu den Schriftstellern des 19. Jahrhunderts zurück. Diese Literaturgeschichte diente nicht allein der Erfassung des unsterblichen Erbes und anhand dieser der Einleitung in die lebendige Literatur, sondern sie versuchte auch die Literatur des 19. Jahrhunderts, den Geschmack des 19. Jahrhunderts zur Norm zu versteifen. Hinzu kam noch, dass die Anweisungen auch eine freiere Annäherung des literaturgeschichtlichen Stoffes mit einem Gegenwartsaspekt untersagten: „die Ansichten im bezug auf unsere bedeutendsten älteren Schriftsteller sind zur Genüge ausgegoren, zum Beispiel in den Werken von Gyulai, Beöthy und anderen“.<sup>68</sup>

Die Verfasser des Lehrplans hielten die Hände der Grossen, die vor hundert Jahren gelebt haben, deshalb so fest, weil unsere Klassiker – laut Császár – „den Leser durch die anziehenden Bilder des einstigen Ungartums, durch die Darstellung des ungarischen Ruhmes, durch das Ertönenlassen des ungarischen Gefühls gewollt oder ungewollt mit einem ausserordentlich starken Nationalgefühl erfüllen.“<sup>69</sup> Die Verfasser des Lehrplans wollten das verringerte Nationalgefühl mit Hilfe des Literaturunterrichts – einer Bluttransfusion gleich – kräftigen. Sie wollten das reaktionäre, eine Restauration verkündende gegenrevolutionäre Ungarn durch den stellenweise rohen, aber lebenskräftigen, gesunden Nationalismus des Entstehens des Nationalstaates, der Zeit der gesellschaftlichen Umgestaltungen am Leben erhalten. Es ist klar, dass dies ein schreiender Anachronismus ist.

Die *Geographie* erfuhr zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine bedeutende wissenschaftliche Entwicklung. Es entfalteten sich völlig neue Gebiete und Zweige der Geographie. Bei uns verharrte jedoch der Lehrstoff und



besonders der Unterricht der Geographie in den Mittelschulen — den in den zwanziger Jahren abgehaltenen Sitzungen des Landesunterrichtsrates gemäss — auf einem niedrigen Niveau. Die Mehrzahl der Stundenzahl entfiel an sich auf die unteren Klassen, und man betrachtete als ihre fast ausschliessliche Aufgabe eine topographische Grundlage. Ihre Beziehung zur Geschichte war jedoch um vieles enger als heute. Man hielt sie „ähnlich der Geschichte für eine im Dienste der nationalen Erziehung“ stehende Wissenschaft beziehungsweise Lehrgegenstand, und in der Gestaltung des politischen Denkens eignete man der Geographie eine bedeutende Rolle zu.

„Vom Gesichtspunkt der Geschichte aus betrachtet ist (die Geographie) vor allem die Wissenschaft der Gegenwart“ — ist in den Anweisungen zu lesen,<sup>70</sup> und erklärend fügen die Verfasser hinzu, dass in der Unterstufe die topographischen, in der Oberstufe hingegen die politisch-geographischen oder „angewandten geopolitischen“ Kenntnisse in Betracht gezogen werden. Dies alles ist eigentlich die traditionelle Auffassung der Geographie und ihre Einfügung in den Schulunterricht. *Die Auffassung der Geographie — genauer der politischen, wirtschaftlichen Geographie — als Geschichte der Gegenwart* wurzelt in den Rationes. Von den Rationes bis zu dem ersten Kármán'schen Lehrplan vertrat die Geschichte der neuesten Zeit, als Abschluss der Universalgeschichte — innerhalb der Geschichte als Lehrgegenstand — die politische Geographie der Gegenwart. Als dessen Spur verblieb auch im Lehrplan von 1924 so viel, dass in der VII. Klasse des Gymnasiums und der Realschule — parallel mit dem Unterricht der Universalgeschichte der Neuzeit und der neuesten Zeit — in einer Stunde auch politische Geographie gelehrt wurde.

Der Lehrstoff der Geographie war von den *aktuellen politischen* Gesichtspunkten vielfach durchdrungen. Am augenfälligsten vom Irredentismus. Dies kam nicht allein darin zum Ausdruck, dass als Geographie Ungarns an Stelle der Geographie „Rumpf-Ungarns“ die „Gross-Ungarns“ unterrichtet wurde, sondern auch darin, dass die für die Integrität vorgebrachten Argumente des geographischen Determinismus allmählich übernommen und zum Lehrstoff gemacht wurden. (Geographische Einheit, gegenseitige Angewiesenheit usw.). Ausserdem wurden auch das immer wiederkehrende Einpauken des geschichtlichen Rechts und das ständige Erwähnen der ungarischen kulturellen Überlegenheit zum Stoff der Geographiebücher. Ein typisches Beispiel der weiterlebenden schädlichen Illusionen ist, dass der zu den Sitzungen des Landesunterrichtsrates in Angelegenheit der Vorbereitung der Anweisung für die Mädchenmittelschulen einberufene Experte für Geographie jenen „wichtigen Gedanken“ noch prägnanter ausgedrückt sehen wollte, „dass wir Ungarn nicht ein Volk von bloss 7–8 Millionen, sondern ein solches von 20 000 000 (!) sind, da ausser dem Ungartum, das in Rumpf-Ungarn und in den abgetrennten Gebieten lebt auch an das in aller Welt lebende Ungartum gedacht werden muss“.<sup>71</sup> Neben den Illusionen hatte auch eine Zielsetzung Platz, die eine sehr derbe Realität zum Ausdruck brachte, nämlich eine gewisse militärische Vorausbildung. Mit den das Abitur bestandenen

Mittelschülern rechnete man als mit zukünftigen Offizieren, eben deshalb wurde es für wichtig erachtet die Umgebungskunde auf Grund von Militärkarten zu lehren.<sup>72</sup>

Die sich um den Unterricht der *Soziologie* als Lehrgegenstand entfaltete Debatte wirft auf das politische Denken jener Zeit ein eigenartiges Licht. Um so viel mehr, da wir in diesem Falle Augenzeugen der Bewusstseinsspaltung der antirevolutionären führenden Schichte sein können. Die *debattierenden Partner* stehen einander nicht darum gegenüber, weil sie anderer Weltanschauung, oder eben anderer politischer Parteizugehörigkeit sind, sondern weil sie jene Frage nicht befriedigend beantworten können, ob der Unterricht der Soziologie *nützlich oder nicht nützlich* sei. (Es ändert nichts am Wesen der Sache, dass die Soziologie im Laufe der Debatte als Volkswirtschaftslehre, gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse bezeichnet wurde, da die Bezeichnung „Soziologie“ von vornherein als „bolschevistisch“ empfunden wurde.)

Fináczy zog in seiner über die Räterepublik geschriebenen Arbeit als eine wichtige Lehre der „vier Monate“ folgendes ab: „es sind dringend Massnahmen zu treffen, dass die junge Generation einen einigermaßen zusammenhängenden Unterricht der gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Kenntnisse erhalte.“<sup>73</sup> Die Forderung wurde von vielen aufgegriffen und der Jahrgang 1921 der Zeitschrift Magyar Pedagógia brachte einen ausführlichen Bericht über den – vom antirevolutionären Gesichtspunkt aus zusammengestellten, aber einen sehr reichhaltigen, weitverzweigten Stoff enthaltenden – Entwurf von Sarolta Geőcze, und über die Diskussionssitzungen, wo dieser erörtert wurde.<sup>74</sup> Im Verlaufe der Debatte wurden die einander gegenüberstehenden Ansichten formuliert: „Wenn sie (nämlich die Schüler) in der Schule zumindest mit den Grundbegriffen (Arbeit, Kapital, Arbeitslohn) nicht ins Klare kommen, ist es sehr natürlich, dass sie leicht irregeführt werden können“ – worauf die Gegenmeinung – eigentlich als Kehrseite der erwähnten Argumentation – so lautete „wir müssen uns in acht nehmen, dass die Medizin nicht schlechter sei als die Krankheit“.<sup>75</sup>

Das dem bösen Gewissen entsprungene Dilemma geisterte sozusagen während der ganzen antirevolutionären Ära herum. Ohne Soziologie können die Schüler leicht irregeführt werden, oder aber führt vielleicht die Soziologie jene irre, die sich mit ihr befassen. Im Jahre 1921 – da die verschiedensten Organisationen vom Ministerium die Einführung dieses oder jenes Gegenstandes forderten – wurde in einer Stunde wöchentlich auch die Volkswirtschaftslehre eingeführt. Wie dies der Oberdirektor Gyula Vízota später in einer Sitzung des Landesunterrichtsrates erklärte, war „die Fachsektion dagegen, doch konnte man der Frage nicht aus dem Wege gehen ... die öffentliche Meinung musste beruhigt werden“. Da jedoch ein Teil der öffentlichen Meinung ebenso leidenschaftlich gegen einen Unterricht der Soziologie war wie dies der andere Teil befürwortete, setzt Vízota noch hinzu: „Mit dem grössten Widerwillen wurde vielleicht die Einschaltung der Volkswirtschaftslehre aufgenommen ... es wird schwer sein diese Massnahme aufrecht zu erhalten“.<sup>76</sup>



Einstweilen beliess man die Soziologie doch. Klebelsberg legte Ende 1922 einen Gesetzesantrag vor, als dessen Begründung der ein „realpolitisches Denken“ urgierende Minister betonte: „Eine Einfügung der volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kenntnisse unter die ordentlichen Lehrgegenstände der Mittelschule ist durch das Gebot der Zeit begründet“.<sup>77</sup> Im Lehrplan vom Jahre 1924 war für die Soziologie doch kein Platz. Darin hatte wahrscheinlich Kornis eine entscheidende Rolle, der anlässlich der Erörterung der eingehenden Anweisungen lakonisch bloss so viel erklärte: „eine zusammenfassende Vermittlung der soziologischen Kenntnisse ist in der Mittelschule nicht erwünscht, im Rahmen des Geschichtsunterrichts muss jedoch für die Erwähnung einzelner Detailfragen gesorgt werden“.<sup>78</sup> Diesem Standpunkt entspricht, dass am Ende des Lehrstoffes der VII. Klasse „Staatswissenschaftliche Kenntnisse, staatsbürgerliche Rechte und Pflichten“ eingeschaltet wurden.<sup>79</sup> Das Kapitel, das nur sehr wenige soziologische Kenntnisse enthält, ist vor allem eine Zusammenfassung des Verfassungsrechtes und der öffentlichen Verwaltung. Ein historischer Überblick, der suggeriert: so entwickelte es sich, so ist es heilig und richtig! (Ähnlich wie im Lehrplan der Volksschule, wo im Zusammenhang mit den bürgerlichen Rechten und Pflichten „das Beibringen der bestehenden Ordnung, der nationalen Gemeinschaft und die Förderung der Achtung vor dem Gesetz“ das Ziel ist.<sup>80</sup> Die Klebelsberg – Kornis'sche Mittelschulkonzeption war ein Produkt der sich konsolidierenden Gegenrevolution. Als auf Grund des Lehrplans die letzten Bände der neuen Lehrbücherserie erschienen waren, erschütterte schon die grosse Wirtschaftskrise das gesamte System. Der grossen Belastungsprobe vermochten auch das Mittelschulgesetz und der Lehrplan vom Jahre 1924 nicht lange standhalten. Nach fortlaufenden Aenderungen erbrachte dann Bálint Hóman – der Kultusminister der sich offen in Richtung des Faschismus orientierenden Regierung Gömbös – im Jahre 1934 ein neues Gesetz und sodann einen neuen Lehrplan. Die Parolen „christlichnational“ wurden bei ihm durch die Parolen „völkischnational“ abgelöst. Den sich nach rechts verschiebenden ungarischen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen entsprechend änderte sich auch die die Geschichtsanschauung der neuen Konzeption.

## ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Graf Kunó Klebelsberg (1875 – 1932) war in der Regierung István Bethlen's erst Innenminister (1921 – 1922), sodann Minister für Kultus und Unterricht (1922 – 1931) und Vorsitzender der Ungarischen Historischen Gesellschaft. Der bedeutendste Kulturpolitiker und Wissenschaftsorganisator der Gegenrevolution. – Seine Biographie schrieb – in der Absicht sein Lebenswerk zu rechtfertigen – József Huszti (Gróf Klebelsberg Kunó életműve (Das Lebenswerk Graf Kunó Klebelsbergs). 1942. Magyar Tudományos Akadémia). Von der neueren Literatur, die sich mit Klebelsberg beschäftigt, erwähnen wir folgendes: Sándor Balogh: A bethleni konszolidáció és a magyar „neonacionalizmus“ (Die Bethlen'sche Konsolidation und der ungarische „Neonationalismus“). Történeti Szemle 1962, Nr. 3 – 4.; Ottó Szabócs: A Klebelsberg-féle iskola-politika osztályjellegének kérdéseihöz (Zu den Fragen des Klassenscharakters der Klebelsberg'schen Schulpolitik). Pedagógiai Szemle 1962, Nr. 1.; Ferenc Glatz: Klebelsberg tudománypolitikai

- programja és a magyar történettudomány (Das wissenschaftspolitische Programm Klebelsberg's und die ungarische Geschichtswissenschaft). Századok 1969. Nr. 5–6.
- Gyula Kornis (1885–1958) vertrauter Mitarbeiter Klebelsberg's, bedeutender Kulturpolitiker der zwanziger Jahre und der führende Geschichts- und Kulturphilosoph der ganzen gegenrevolutionären Epoche.
- <sup>2</sup> Marx–Engels Összes Művei (Sämtliche Werke von Marx–Engels). Bd. 3. Kossuth Kiadó. S. 45.
  - <sup>3</sup> Szabolcs, O.: Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában – 1920–1926 – (Öffentliche Angestellte in der gesellschaftlichen Basis des gegenrevolutionären Systems – 1920–1926 –). Bp. 1965. Akadémiai Kiadó. Das Werk beleuchtet eingehend diesen Teil der Frage.
  - <sup>4</sup> Gesztelyi-Nagy und Elemér Radasics waren Verfasser von Artikeln in der von Gyula Székfü im Jahre 1927 gegründeten und bis 1938 redigierten, der Bethlen-Partei nahestehenden Zeitschrift Magyar Szemle. Die zitierten Teile sind zu finden: Magyar Szemle Jg. 1. v.J. 1927. S. 12 und 298.
  - <sup>5</sup> Kornis, Gy.: Im Artikel Mi a középosztály? (Was heisst Mittelstand). Napkelet, 1926.
  - <sup>6</sup> Im Zusammenhang mit dem Gesetz veröffentlicht zahlreiche Dokumente Simon, Gy.: Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából – 1919–1939 – (Erziehungspolitische Dokumente aus der Zeit des gegenrevolutionären Systems – 1919–1939 –). Bp. 1959. Tankönyvkiadó. Zur pädagogischen Beurteilung der Frage: Jóbórá, M.: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában (Rolle der Mittelschule in der Kulturpolitik der Horthy-Ära). Bp. 1963. Tankönyvkiadó. – Simon, Gy.: Az 1924-es középiskolai reform néhány kérdése (Einige Fragen der Mittelschulreform des Jahres 1924). Pedagógiai Szemle. 1959 Nr. 9.
  - <sup>7</sup> Heksch, Á.: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere (Das kulturpolitische System von Sándor Imre). Bp. 1969. Tankönyvkiadó.
  - <sup>8</sup> Finácsy, E.: Reformkísérletek (Reformversuche). Magyar Pedagógia. 1921. S. 114.
  - <sup>9</sup> Finácsy, E.: Aus dem Artikel Négy hónap a magyar közoktatásügy történetéből (Vier Monate aus der Geschichte des ungarischen Unterrichtswesens). Magyar Pedagógia 1919. Nov.–Dez.
  - <sup>10</sup> Károly Huszár, István Haller und József Vass waren Klebelsberg's unmittelbare Vorgänger im Ministerium für Kultus und Unterricht. Alle drei waren Christlichsoziale.
  - <sup>11</sup> Der Országos Közoktatásügyi Tanács (Landesunterrichtsrat) (abgekürzt OKT) ist die – aus den bekanntesten Experten zusammengestellte – beratende Körperschaft des Ministers. Er nahm in der Vorbereitung der Gesetze und Lehrpläne und in der Gestaltung der gesamten Kulturpolitik eine hervorragende Stellung ein.
  - <sup>12</sup> Az OKT jegyzőkönyvei (Protokolle des OKT) Band der Jahre 1919–1922. Sitzung vom 11. Okt. 1921. (Es gelang in kulturpolitischer Hinsicht ausserordentlich wichtiges, reichhaltiges Protokollmaterial des OKT im Prszágos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum – OPKM – (Pädagogische Landesbibliothek und Museum) aufzufinden.
  - <sup>13</sup> Unser Zitat stammt aus der Zeitschrift Néptanítók Lapja Jg. 1922, Nr. 4–7, wo die Erklärung des Ministers wörtlich wiedergegeben ist. Die Néptanítók Lapja diente in den Jahren 1919–1924 – im Gegensatz zu ihrer ursprünglichen pädagogischen Zielsetzung – vor allem dem Zweck den Volks- und Mittelschullehrern die Erklärungen und Artikel politischen und kulturpolitischen Charakters der Minister und ihrer einflussreichsten Mitarbeiter zu vermitteln.
  - <sup>14</sup> Aus der Ansprache Klebelsberg's am Landeskatholikentag. (Néptanítók Lapja 1924. Nr. 27–28.)
  - <sup>15</sup> Gyula Kornis legt seinen Standpunkt an mehreren Stellen dar. Am eindeutigsten in seiner 1919 erschienenen Arbeit Iskolarendszerünk reformja (Die Reform unseres Schulsystems). Am leichtesten zu finden in Kornis, Gy.: Kultúra és politika (Kultur und Politik), Studiensammlung. Bp. 1928.
  - <sup>16</sup> S. in der bezüglich der Einführung des Lehrplans verfügenden Verordnung Nr. 32818.
  - <sup>17</sup> Ein Beweis dessen ist der Ende 1919 ausgegebene VKM-Fragebogen Nr. 2000883 BI.
  - <sup>18</sup> Kornis, Gy.: Iskolarendszerünk reformja (Die Reform unseres Schulsystems). Gen. Werk.
  - <sup>19</sup> Horváth, M.: Magyarország története (Geschichte Ungarns) Bd. VIII. S. 15.
  - <sup>20</sup> Kornis, Gy.: gen. Werk.
  - <sup>21</sup> S. Néptanítók Lapja 1922. Nr. 25–27.



- <sup>22</sup> Utasítások a középiskolák tantervéhez (Anweisungen zum Lehrplan der Mittelschulen). (Herausgegeben vom kgl. ung. Minister für Kultus und Unterricht mit Verordnung Nr. 70640.) Bp. 1927. Egyetemi Nyomda. S. 43.
- <sup>23</sup> A.a.O.
- <sup>24</sup> *Friml, A.*: Iskola és világnézet (Schule und Weltanschauung). Magyar Középiskola. 1923. S. 50.
- <sup>25</sup> S. Néptanítók Lapja 1920. Nr. 25–26.
- <sup>26</sup> *Simon, Gy.*: Neveléspolitikai dokumentumok (Erziehungspolitische Dokumente), gen. Werk. S. 263.
- <sup>27</sup> A.a.O. S. 129.
- <sup>28</sup> Budapesti református gimnázium (Budapester Reformiertes Gymnasium) – 1. März 1920 –. Archiv des reformierten Kirchendistriktes an der Donau (Ráday-Archiv). Tanári jegyzőkönyvek (Lehrerprotokolle) S. 542.
- <sup>29</sup> A.a.O. („Das humanistische Gymnasium scheint dazu geeignet zu sein, wohl nicht notgedrungen Gelehrte, doch immerhin einen im Wissen wertvollen Mittelstand zu erziehen“ – erklärte die Körperschaft in Beantwortung eines Punktes des in der Anmerkung 17 erwähnten Fragebogens des Ministeriums für Kultus und Unterricht.)
- <sup>30</sup> Referent des neuen Mittelschullehrplans war Kornis. Vorsitzender des Ausschusses: Ákos Pauler, seine Mitglieder: Endre Bozóky, Ernő Fináczky und József Huszti. Vorsitzender des historischen Fachausschusses: Sándor Domanovszky, dessen Referent: Imre Madzsar und später István Ember. Mitglieder: Dávid Angyal, István Dékány, József Huszti. (An den Sitzungen nahm auch Kornis teil.)
- <sup>31</sup> In der im gegenrevolutionären System abgehaltenen ersten Sitzung des Landesunterrichtsrates (am 11. Oktober 1921) erklärte der Vorsitzende Ákos Pauler, nachdem er die damals üblichen Gemeinplätze hersagte und das Land mit einem „auf dem stürmischen Meer herumgetriebenen Schiff“ verglichen hat, die pädagogische und vor allem die kulturpolitische Stellungnahme des Rates gleichsam im voraus andeutend: „Wir müssen die grossen Schöpfungen der Vergangenheit, wie z.B. die Ratio Educationis und den Mittelschullehrplan vom Jahre 1879 pietätvoll studieren“. – OPKM, OKT-Protokolle Band der Jahre 1919–1921.
- <sup>32</sup> *Huszti, J.*: A reform után (Nach der Reform). Magyar Középiskola 1925. S. 10.
- <sup>33</sup> S. Protokoll der Sitzung des Landesunterrichtsrates (OKT) vom 18. Jan. 1927. – OPKM OKT-Protokolle Band der Jahre 1926–1927.
- <sup>34</sup> Im ersten Schuljahr nach dem Inkrafttreten der Mittelschulreform (1924–25) betrug die Zahl der Realgymnasien 71, gegenüber von 26 Gymnasien und 21 Realschulen. Dieses Verhältnis verschob sich später noch mehr zugunsten der Realgymnasien. Es möge erwähnt werden, dass von den 118 Mittelschulen 65 konfessionelle Schulen waren, und zwar ausnahmslos Gymnasien (23) oder Realgymnasien (42). – *Kornis, Gy.*: Magyarországi közoktatásügye a világháború óta (Das Unterrichtswesen Ungarns seit dem Weltkrieg). Bp. 1927. S. 143.
- <sup>35</sup> *Kornis, Gy.*: Az új középiskolai tanterv (Der neue Mittelschullehrplan). Néptanítók Lapja 1924. Nr. 27–28.
- <sup>36</sup> „Aufgabe der Mittelschule ist die Schüler auf religiöser Grundlage zu sittlichen Bürgern zu erziehen“ usw. besagt der G.A. XI. v.J. 1924, – und auch der G.A. XXIV v.J. 1926 über die Mädchenmittelschulen hebt die Erziehung im „religiösen, sittlichen und nationalen Geist“ hervor. – Fürstprimas János Csernoch forderte auf Antrag des Katholischen Studienrates, dass an Stelle des früher gerade von ihm vorgeschlagenen Wortes „religiös“ im allgemeineren Sinn die Formulierung „die christliche Weltanschauung“ eingesetzt werde. – *Simon, Gy.*: gen. Werk. S. 256–257.
- <sup>37</sup> A.a.O. 283.
- <sup>38</sup> *Jóbori, M.*: A középiskola stb. (Die Mittelschule usw.). Gen. Werk S. 100.
- <sup>39</sup> Die griechische Sprache wurde im bedeutenden Mass auf Druck der öffentlichen Meinung, entgegen des OKT in den Hintergrund gedrängt. Bezeichnend ist, dass als Klebelsberg im Jahre 1925 den Unterricht der griechischen Sprache von 6 Jahren auf 4 Jahre reduzierte, der ganze Rat kollektiv abgedankt hat. (21. April 1925). – In einer späteren Sitzung erklärte Kornis als Vorsitzender des Rates: „Leider konnte dem Unterricht der griechischen Sprache kein so grosser Raum gesichert werden, wie dies der Rat ursprüng-

- lich gewünscht hat. Es widersetzte sich die öffentliche Meinung.“ Sitzung vom 25. Jan. 1927. OPKM OKT-Protokolle Band der Jahre 1926–1927.
- <sup>40</sup> Jóbórá, M.: Gen. Werk S. 99.
- <sup>41</sup> A.a.O. S. 102.
- <sup>42</sup> A.a.O. S. 97.
- <sup>43</sup> Utasítások (Anweisungen), gen. Werk S. 175.
- <sup>44</sup> Dékány, I.: Pozitívizmus a történettánnításban és ennek hátrányai (Positivismus im Geschichtsunterricht und dessen Nachteile). — Országos Középiskolai Tanári Közlöny 1930–1931. S. 91.
- <sup>45</sup> Utasítások (Anweisungen), gen. Werk S. 175–177.
- <sup>46</sup> Dékány, I.: A történelmi kultúra mélyítéséről. I. A. történelmi pozitívizmus jelentősége (Über die Vertiefung der Geschichtskultur. I. Bedeutung des geschichtlichen Positivismus). Magyar Középiskola 1928. S. 133.
- <sup>47</sup> Dékány, I.: Pozitívizmus stb. (Positivismus usw.) gen. Werk S. 95.
- <sup>48</sup> Der selbe: A történelmi kultúra stb. (Über die Vertiefung usw.) gen. Werk S. 134.
- <sup>49</sup> Thienemann, T.: A pozitívizmus és a magyar történettudományok (Der Positivismus und die ungarischen Geschichtswissenschaften). Minerva 1922. S. 16.
- <sup>50</sup> Tanterv az elemi népiskola számára (Lehrplan für die Elementar-Volksschule). Bp. 1925. S. 109.
- <sup>51</sup> Es möge erwähnt werden, dass nach dem Mittelschulgesetz vom Jahre 1883 die ursprüngliche Kármán'sche Arbeit im Jahre 1884 einigermaßen modifiziert wurde, und in den Lehrstoff der III. Klasse wurde mit wöchentlich 3 Stunden die Geschichte Ungarns eingeschaltet. 1924 kehrte man also eigentlich zu dem modifizierten Schema des Lehrplans von 1879 zurück.
- <sup>52</sup> Als am 15. Februar 1927 im Landesunterrichtsrat der geschichtliche Teil der Anweisungen erörtert wurde, betonte Kornis noch besonders: „Ich möchte es besser hervorheben lassen, dass die in die Weltgeschichte eingefügte ungarische Geschichte dort nicht verloren gehen darf“. OPKM OKT-Protokolle Band der Jahre 1926–1927.
- <sup>53</sup> Ember, I.: A nemzeti történettánnítás kérdéséhez (Zur Frage des nationalen Geschichtsunterrichts). — Országos Középiskolai Tanári Közlöny 1926/1927.
- <sup>54</sup> Die Art und Weise der Zusammenfügung der allgemeinen und der nationalen Geschichte wurde auch anlässlich der Erörterung des geschichtlichen Teils der Anweisungen in der Sitzung des Landesunterrichtsrates vom 22. Februar 1927 erwähnt. Auf die Frage von Albin Gombos fasste die Meinung des Ausschusses als Vorsitzender Kornis zusammen: „er hält es für selbstverständlich, dass synchronistisch, was betont werden muss“ nämlich den Verfassern der Lehrbücher gegenüber. — OPKM OKT-Prot. Bd. 1926–1927.
- <sup>55</sup> Ember, I.: Szellemtörténet és történettánnítás (Geistesgeschichte und Geschichtsunterricht). Országos Középiskolai Tanári Közlöny 1932/1933.
- <sup>56</sup> Kornis, Gy.: Az új középiskolai tanterv (Der neue Mittelschullehrplan). Néptánnítók Lapja 1924. Nr. 27–28.
- <sup>57</sup> A.a.O.
- <sup>58</sup> Dékány, I.: A történelmi kultúra útja (Der Weg der historischen Kultur). Bp. 1936. In dieser Arbeit bezeichnet der Verfasser dies als „Domanovszky's Prinzip“. S. 85.
- <sup>59</sup> Ember, I.: A modern történettánnítás kérdései (Fragen des modernen Geschichtsunterrichts). Magyar Pedagógia 1923. S. 3–4.
- <sup>60</sup> A.a.O.
- <sup>61</sup> Die beiden Stufen benützt I. Dékány — aus offensichtlich verständlichen Gründen — zu einer viel ungünstigeren Kritik als die Wirklichkeit. (Gen. Werk S. 16.)
- <sup>62</sup> „Es ist die einheitliche Meinung der Fachlehrer, dass die Beschränkung des neuen Lehrplans, wonach die ungarische Geschichte in der Unterstufe bloss in der III. Klasse unterrichtet wird, nichts Gutes verspricht, sie wird vielmehr den Unterricht unserer nationalen Geschichte voraussichtlich nachteilig beeinflussen“ erklären z.B. die Geschichtslehrer des *Budapester Reformierten Gymnasiums* in ihrer am 5. Okt. 1926 abgehaltenen methodischen Konferenz. Archiv des Reformierten Kirchendistrikts an der Donau. — (Ráday-Archiv) Tanári jkb. Pak. 543.
- <sup>63</sup> Ember, I.: A nemzeti történettánnítás kérdéséhez (Zur Frage des nationalen Geschichtsunterrichts). Országos Középiskolai Tanári Közlöny 1926/1927. S. 3.



- <sup>64</sup> A.a.O.
- <sup>65</sup> *Karácsonyi, J.*: A magyar nemzet történeti joga (Das historische Recht der ungarischen Nation). Nagyvárad 1916.
- <sup>66</sup> *Császár, E.*: Irodalmunk a nemzeti újjászülésben (Unsere Literatur in der nationalen Wiedergeburt). Néptanítók Lapja 1920. Nr. 13 – 14.
- <sup>67</sup> Utasítások (Anweisungen) gen. Werk. S. 61.
- <sup>68</sup> Utasítások (Anweisungen) gen. Werk. S. 61.
- <sup>69</sup> *Császár, E.*: Gen. Werk.
- <sup>70</sup> Utasítások (Anweisungen) gen. Werk. S. 198.
- <sup>71</sup> Diskussionsbeitrag des einberufenen Experten György Varga in der Sitzung des Landesunterrichtsrates vom 16. April 1929. — OPKM OKT-Prot. Band 1928 – 1929.
- <sup>72</sup> In der Sitzung des Landesunterrichtsrates vom 23. April wollte György Varga auch den Schülerinnen der Mädchengymnasien Militärkarten in die Hände geben. Laut Ansicht des Universitätsprofessors Ferenc Fodor ist dies nur bei den Knaben wesentlich. — OPKM OKT-Prot. Band 1928/1929.
- <sup>73</sup> *Finácz, E.*: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből (Vier Monate aus der Geschichte des ungarischen Unterrichtswesens) gen. Werk, S. 114.
- <sup>74</sup> Vitaülések a közgazdaságtani és társadalomtudományi ismeretek tanításának megvitatására (Diskussionssitzungen zur Erörterung des Unterrichts der volkswirtschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse). — Magyar Pedagógia 1921. — Die wichtigsten Kapitel des Entwurfs waren die folgenden: Die Entwicklung der Gesellschaft (geschichtlicher Überblick); Der Organismus des heutigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens (Güter, Vermögen, Arbeit, Kapital, Markt, Preisbildung, Verbrauch usw.); Die Entwicklung der volkswirtschaftlichen Richtungen seit dem Altertum (auch Marx, verbunden mit der Kritik des Marxismus); Sozialpolitik (Ethisierung des Wirtschaftslebens, die Zügelung des Grosskapitals, Volkswohlfahrt usw.).
- <sup>75</sup> Diskussionsbeitrag des Ministerialsekretärs Levente Kádár bzw. des evang. Bischofs Sándor Raffay.
- <sup>76</sup> In der Sitzung des Landesunterrichtsrates vom 11. Okt. 1921. — OPKM OKT-Prot. Bd. 1919 – 1922.
- <sup>77</sup> Klebelsberg erörtert in der Vollversammlung der Ungarischen Historiker. Gesellschaft die Notwendigkeit des realpolitischen Denkens. Századok 1922. S. 613. — Törvényjavaslatok indoklása (Begründung von Gesetzesvorlagen). Néptanítók Lapja 1922. Nr. 49 – 52.
- <sup>78</sup> Der Landesunterrichtsrat in seiner Sitzung am 19. März (Im geschlossenen Kreise gebraucht er auch ruhig das Wort Soziologie!). — OPKM OKT-Prot. Band 1928 – 1929.
- <sup>79</sup> S. Tanterv (Lehrplan) gen. Werk. VII. K1. Kapitel X.
- <sup>80</sup> Népiskolai tanterv (Volksschullehrplan). (1925) gen. Werk S. 34.